



Linden Nea

Koulu ja koululiikunta lahjakkaan nuoren urheilijan tukena urheilijan polulla

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2021

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Koulu ja koululiikunta lahjakkaan nuoren urheilijan tukena urheilijan polulla (Nea Linden)

Pro gradu -tutkielma, 78 sivua, 4 liitesivua

Toukokuu 2021

Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee nuorten huippu-urheilijoiden kokemuksia koulusta ja koululiikunnasta sekä niiden merkityksistä urheilijan polulla. Opetuksen eriyttämisen on tutkittu lisäävän sisäistä motivaatiota ja edistävän oppimista. Koulun on tärkeä tukea liikunnallista lahjakkuutta jo nuorena, jotta kehitys huippu-urheiluun asti toteutuu eheänä. Tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten koulu tukee lahjakkaan nuoren huippu-urheilijan urheilijan polkua. Tutkielman tavoitteena oli selvittää myös, mitkä tekijät tekevät koululiikunnasta merkityksellistä urheilevalle nuorelle. Lisäksi tehtävänä oli kuvata, millainen kodin ja koulun yhteistyö tukee urheilijan polkua kohti huippu-urheilua.

Tutkielman teoreettinen viitekehys koostuu lahjakkuuden määrittelystä, lahjakkuuden roolista urheilijaksi kasvamisessa ja opetuksellisesta eriyttämisestä. Tutkielmassa tarkastellaan kodin ja koulun välistä yhteistyötä lahjakkuuden tukemisessa kouluympäristössä. Laadullisen tutkimuksen aineisto on kerätty haastattelemalla 16–24-vuotiaita nuoria huippu-urheilijoita (n=10), jotka urheilivat aineistonkeruuhetkellä oman lajinsa huipulla. Haastateltuihin kuului yhteensä seitsemän joukkuelajin ja kolme yksilölajin edustajaa. Urheilijoiden lajit olivat jääkiekko, kestävyysjuoksu, lentopallo, paini, pesäpallo ja yleisurheilu. Haastatteluista oli viisi naisia ja viisi miehiä. Haastattelut on toteutettu yksilöhaastatteluina. Haastatteluaineisto on analysoitu aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Tutkimustulokset osoittavat, että koululiikunnalla voidaan tukea urheilijan polkua laajasti. Valinnainen liikunta, välituntiliikunta, liikunnallinen ryhmä ja liikunnanopettaja tukivat erityisesti niitä fyysisiä, psyykkisiä ja sosiaalisia ominaisuuksia, joita tarvitaan huippu-urheilijaksi kehittymisessä. Tämän vuoksi ne koettiin myös merkityksellisiksi. Koululiikunnan monipuolisuus kehitti urheilijoiden kokemusten mukaan niitä fyysisiä ominaisuuksia, joita tarvitaan urheilijan polulla. Kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä voidaan tukea nuoren urheilijan arkea, kun huoltajat ja opettajat pystyvät yhteistyössä sopimaan urheilun ja koulun yhdistämiseen liittyvistä asioista. Hyvin toimiva kodin ja koulun välinen yhteistyö tukee urheilijan psyykkistä hyvinvointia.

Avainsanat: huippu-urheilu, kodin ja koulun yhteistyö, koululiikunta, lahjakkuuden tukeminen

Sisältö

1	Johdanto.....	6
2	Yleislahjakkuuden ja liikunnallisen lahjakkuuden määrittelyä.....	10
2.1	Lahjakkuusteoriat	11
2.1.1	<i>Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli</i>	<i>12</i>
2.1.2	<i>Cohn ja Gagné.....</i>	<i>14</i>
2.1.3	<i>Terman ja Hollingworth</i>	<i>15</i>
2.1.4	<i>Ramos-Ford ja Gardner</i>	<i>17</i>
2.2	Lahjakas lapsi koulussa	17
2.3	Liikunnallinen lahjakkuus	19
2.4	Lahjakkuuden rooli urheilijaksi kasvamisessa	22
3	Opetuksellinen eriyttäminen	24
3.1	Lahjakkaan oppilaan eriyttäminen.....	25
3.1.1	<i>Opetuksen nopeuttaminen.....</i>	<i>26</i>
3.1.2	<i>Ryhmittely</i>	<i>27</i>
3.2	Liikunnan opetuksen eriyttäminen	28
4	Kodin ja koulun yhteistyö lahjakkuuden tukemisessa koulussa	30
4.1	Lainsäädäntö kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä	32
4.1.1	<i>Perusopetuslaki.....</i>	<i>33</i>
4.1.2	<i>Opetussuunnitelma.....</i>	<i>34</i>
4.2	Yhteistyön eri tasot	35
4.3	Oppilas osana yhteistyötä	38
4.4	Yhteistyön hyödyt ja haasteet.....	39
5	Tutkimuksen toteuttaminen	41
5.1	Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	41
5.2	Tutkimusaineisto.....	41
5.3	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	45
6	Tutkimuksen tulokset	54
6.1	Koulussa voidaan tukea lahjakkaan nuoren urheilijan kehitystä kohti huippu-urheilua	54
6.2	Koululiikunnan merkityksellisyyteen vaikuttavat tekijät nuorten huippu-urheilijoiden kokemana....	59
6.2.1	<i>Valinnainen liikunta.....</i>	<i>59</i>
6.2.2	<i>Liikuntaryhmä.....</i>	<i>62</i>
6.2.3	<i>Liikunnanopettaja</i>	<i>64</i>
6.2.4	<i>Kritiikki</i>	<i>67</i>
6.3	Kodin ja koulun yhteistyön vaikutus urheilijan polulla.....	71
7	Pohdinta	75

7.1	Johtopäätökset.....	75
7.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	79
7.3	Lopuksi	82
Lähteet		84
Liitteet		

1 Johdanto

Vuosien ajan koululiikunta on tuntunut minulle liian helpolta. En koe saavani vastusta ryhmätovereistani enkä koe liikuntatuntien kehittävän minua urheilijana. Mieleeni hiipuu kysymyksiä siitä, miksi rakastan urheilua mutta en pidä koululiikunnasta. Miksi koululiikunta tuntuu niin vaivalloiselta? Pidän eri urheilulajeista ja kilpailuhenkisyyteni takia rakastan voittaa. Koululiikunnassa edes voittaminen ei tunnu mukavalta vaan itsestäänselvyydeltä. Kävelen joukkueeni pukuhuoneeseen ja kysyn joukkueetovereilta heidän kokemuksiaan. Koululiikunnan kokemukset jakavat joukkueen täysin kahtia: osa kokee koululiikunnan mukavana aktiviteettina samalla tukien heidän kehittymistään urheilijana ja osa kokee koululiikunnan kuten minä, pakollisena pahana. Tämä sytyttää minussa ajatuksen asian tutkimisesta. Haluan tietää, mitkä tekijät vaikuttavat koululiikunnan merkityksellisyyteen, ja miten koulu ja koululiikunta voivat tukea urheilijan kehitystä kohti huippu-urheilua. Tällä tutkielmalla vastataan näihin kahteen tutkimuskysymykseen, sekä kolmanteen tutkimuskysymykseen, joka tarkastelee kodin ja koulun yhteistyön vaikutusta urheilijan polun tukemisessa.

Urheilu-uran kehitystä on Suomessa tutkinut erityisesti Outi Aarresola (2014; 2016) sekä Salasuo ja kumppanit (2015). Tutkimukset ovat melko tuoreita ja ne käsittelevät huippu-urheilijan elämänkulkua ja nuorten urheilupolkuja. Kansainvälisesti aiheesta löytyy myös tutkimuksia ja huippu-urheilun taitojen kehitykseen on erityisesti erikoistunut Jean Cote (2007). Nämä tutkimukset eivät kuitenkaan käsittele nuorten huippu-urheilijoiden kokemuksia koulun vaikutuksesta, vaan nämä tutkimukset ottavat huomioon koko kasvuympäristön. Tämän vuoksi tutkimukselle pelkän koululiikunnan ja koulun tuesta urheilijan polulla on tilaa tieteen kentällä. Tutkimuksen toteuttaminen on perusteltua tutkimattomuuden ohella siksi, että tästä aiheesta riittää tutkittavaa tämän tutkielman jälkeenkin. Aihe on tärkeä, jotta Suomessa osataan kehittää liikunnallisia huippulahjakkuuksia kaikin mahdollisin keinoin ja tukea heitä saavuttamaan maksimaalinen huippunsa, jotta Suomessa kehittyy huippu-urheilijoita jatkossakin.

Urheilijan urakehitykseen ja varhaisten ikävuosien vaikutuksiin on alettu kiinnittää huomiota siitä lähtien, kun ymmärrettiin lapsuusvuosien olevan huippu-urheilu-uran kannalta merkityksellisiä (Itkonen 2003). Tämä urakehitys voidaan jakaa kuitenkin kahteen eri osa-alueeseen, jotka ovat lahjakkuuksien kehittyminen sekä urheilu-uraan ja sen siirtymiin (Bruner, Erickson, McFadden & Cote 2009). Tämä tutkielma keskittyy ensimmäiseen osa-alueeseen eli

lahjakkaiden urheilijoiden kehitykseen, tarkemmin ottaen koulun ja koululiikunnan vaikutukseen tällä kehityspolulla.

Kukaan ei kanna geeniperimässään sellaisia ominaisuuksia, jotka tekevät ihmisestä automaattisesti menestyjän jollakin tietyllä elämäntilalla. Ei ole sellaista geneettisesti periytyvää ohjelmaa, jota ihminen syntyessään alkaisi fyysisesti toteuttamaan. Yksilön elämässä täytyy sosiaalisten, kulttuurillisten sekä psyykkisten tekijöiden osua kohdilleen, jotta yksilö voisi hyödyntää koko potentiaalinsa. Valinnat ja tavoitteet eivät sinällään riitä, vaan tarvitaan potentiaalia tukeva kasvu ympäristö ja hyviä sattumia. (Salasuo, Piispa & Huhta 2015, 17.) Jokaisella lapsella on oikeus potentiaalia tukevaan oppimisympäristöön ja optimaalisiin oppimiskokemuksiin. Sen vuoksi on tärkeää, että myös lahjakkaat oppilaat saavat kykyjään vastaavia oppimistehtäviä ja sopivan haastavia harjoitteita.

Tässä tutkimuksessa haastatellaan kymmenen nuoren huippu-urheilijan kokemuksia koululiikunnan merkityksellisyydestä ja siihen vaikuttaneista tekijöistä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet urheilijat ovat 16–24-vuotiaita nuoria huippu-urheilijoita sekä yksilö- että joukkuelajeista. Hyödynnän tutkimuksessani Whiten ja Wynnin (2004, 1–3) määrittelyä nuoruudesta. He määrittelevät nuoruuden ikävuoksiksi 13–25 (White & Wynn 2004, 3). Takalon (2016, 23) tutkimuksen tavoin voidaan tutkimukseeni osallistuneista yli 20-vuotiaista urheilijoista puhua tarvittaessa myös nuorina aikuisina.

Määrittelen urheilijan polun käyttäen Aarresolan (2016) ja KIHUN eli Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskuksen (2021) teoriaa urheilijan polusta. Urheilijan polku soveltuu käsitteenä tähän tutkimukseen hyvin, sillä sen mukaan urheilua tarkastellaan kehityksen näkökulmasta. Urheilijan polun käsitteessä kaikki siihen liitettävät henkilöt on mielletävä urheilijoiksi. (Aarresola 2016, 45.) Urheilijan polku kuvaa sitä, miten maailman huipuksi kehittyminen tulisi rakentaa. Polkuun vaikuttaa monet yksilölliset tekijät, kuten taipumukset ja harjoitustaustat, mutta polulla kuvataan konkreettisesti sitä, millaiset toimijat polkuun vaikuttavat. Samalla urheilijan polun käsite taustoittaa niitä tekijöitä, joita urheilijan on tarkoituksenmukaista tehdä esimerkiksi koulun ja urheilun yhteensovittamiseksi. Urheilijan polun käsite antaa linjan toiminnalle, joka kehittää yksilöä kohti huippu-urheilua. (KIHU 2021.) Kaikkia tähän tutkimukseen osallistuneita urheilijoita voidaan pitää huippu-urheilijoina, sillä jokainen tutkimukseen osallistunut urheilija on lajinsa huipulla jo nuoresta iästään huolimatta. Tutkielma selvittää, millaisessa kasvu ympäristössä nämä urheilijat ovat kasvaneet ja miten he

ovat kokeneet sen vaikuttavan urheilussa tarvittaviin fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin ominaisuuksiin.

Tutkielman teoreettinen viitekehys koostuu lahjakkuuden, opetuksellisen eriyttämisen sekä kodin ja koulun yhteistyön osa-alueista. Hyödynnän tutkielmassani omaa kandidaatintyötäni Eriyttämisen vaikutus liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan sisäiseen motivaatioon liikuntatunneilla (Linden 2019). Kaikki tutkimukseen osallistuneet nuoret huippu-urheilijat ovat oman lajinsa huipulla tutkimusaineistoa kerätessäni. Lahjakkuutta määriteltäessä on tärkeää ensin ymmärtää lahjakkuuden eri osa-alueet ja teoriat. Tämän jälkeen niitä voidaan soveltaa liikunnalliseen lahjakkuuteen ja lahjakkuuden merkityksellisyyteen urheilijaksi kasvamisessa, joita käsitellään luvuissa 2.3 ja 2.4. Nämä luvut perustelevat lahjakkuuden tukemisen tärkeyttä koululiikunnassa, jotta urheilijasta voi kehittyä oman lajinsa huippu-urheilija. Sjöblom (2017) toteaa myös lahjakkuuden tukemisen olevan yksi tärkeimmistä urheilu-uraa tukevista tekijöistä. Yksilön taidot eivät milloinkaan perustu pelkkään perittyyn lahjakkuuteen vaan pitkäjänteiseen harjoitteluun, jota voidaan kehittää sitä tukevilla harjoitteluolosuhteilla. Jos tavoitteena on esimerkiksi kehittyä huippu-urheilijaksi, taitojen kehittymiseen vaikuttaa olennaisesti sekä sitoutuminen harjoitteluun, että harjoittelun laadukkuus. Tällä tarkoitetaan niitä tekijöitä, jotka tukevat urheilijaa kehittymään yhä paremmaksi, kuten valmentajat sekä liikunnanopettajat. (Sjöblom 2017, 222–223.)

Opetuksellista eriyttämistä ja sen tärkeyttä sivuan luvussa kolme. Tutkimuksessa huomioidaan liikunnan merkityksellisyyteen vaikuttavia tekijöitä ja eriyttämisen todetaan parantavan motivaatiota oppiainetta kohtaan (esim. Lehtonen 1994; Uusikylä 2000) jonka vuoksi opetuksen eriyttäminen parantaa merkityksellisyyttä ja tukee oppijan kehitystä parhaimpaan huippuunsa. Eriyttämällä saadaan yksilön koko potentiaali käytettyä, jonka vuoksi yksilöllä on paremmat mahdollisuudet päästä lajinsa huipulle. Tässä luvussa esitän konkreettisia esimerkkejä lahjakkaiden oppilaiden eriyttämisestä, joka usein jää oppimisvaikeuksista kärsivien eriyttämisen jalkoihin. Neljännessä luvussa käsittelen kodin ja koulun yhteistyötä eri näkökulmista, sillä yhteistyötä voidaan toteuttaa monella eri tasolla.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on antaa liikuntaa opettaville opettajille urheilijoiden näkemyksiä ja kokemuksia siitä, millainen liikunnanopetus tukee huippu-urheilua ja antaa konkreettisia esimerkkejä koulun ja koululiikunnan tuesta, jotta niitä osataan ottaa entistä paremmin huomioon koulussa. Tämä tutkielma on toteutettu vastaamaan liikunnallisesti

lahjakkaiden lasten liikunnanopetuksen tarpeita ja selventämään merkityksellisyyteen liittyviä kokemuksia tutkielman lukijalle.

Analysoin haastattelut aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen tuloksissa vastaan kaikkiin kolmeen esittämääni tutkimuskysymykseen ja kokoan kaikki tutkielman kannalta tärkeimmät tulokset tutkimuksen johtopäätöksiin. Tutkielman lopussa pohdin tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä otan huomioon oman roolini puolueettomana tutkijana. Liitän tutkimustuloksia jo esitettyihin teorioihin ja vertailen niiden yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Lopuksi pohdin mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita, joita tämä tutkielma herättää.

2 Yleislahjakkuuden ja liikunnallisen lahjakkuuden määrittelyä

Älykkyyden lähisukulaisena voidaan pitää lahjakkuutta. Mikään psykologian osa-alue ei ole ollut yhtä tärkeä tai kiistelty niin pitkällä aikavälillä kuin lahjakkuus. Kun yksilöiden eroja alettiin tutkia systemaattisesti noin vuosisata sitten, ihmisten lahjakkuustutkimukset tulivat osaksi tieteellistä uteliaisuutta. Tämä aiheutti aktiivista ja tunteita herättäviä keskusteluita aiheesta, jotka eivät hellitä vuosien saatossakaan. (Gardner 1993, 11.) Vuosisatojen varrella lahjakkuuden määrittelystä on ollut kiistaa. Yhteiskunnat ovat olleet ongelmissa niin käsitteen määrittelyn kuin lahjakkaiden ihmisten tarpeisiin vastaamisen kanssa. Ei ole tiedetty sitä, kuinka lahjakkuus voidaan määritellä tai kuka on lahjakas ihminen kykyjensä perusteella. Useasti lahjakkuus määritellään älyllisten lahjojen kautta, kun taas kyvykkyydellä tarkoitetaan muista erottuvia kykyjä toimia jossakin tilanteessa. (Piiro 2007, 20–21.) Heller (1993) toteaa lahjakkuuden käsitteen vahvistuneen laajemman tutkimustyön myötä. Monien eri tutkijoiden tekemien lahjakkuustutkimusten myötä lahjakkuuden käsite ja lahjakkuuden eri piirteet ovat kehittyneet vuosi vuodelta. Lahjakkuutta tulee tutkia kahdesta eri näkökulmasta: mitä komponentteja lahjakkuuteen sisältyy ja millaisia erilaisia lahjakkuuden piirteitä on olemassa. (Heller 1993, 49.)

Grossin ja Howardin (1997, 120) mukaan maan lahjakkaat lapset ovat sen arvokkain voimavara. Mikäli lahjakkaiden lasten annetaan kehittää kykyjään maksimaaliseen pisteeseen asti, he ovat niitä ihmisiä tulevaisuudessa, jotka kehittävät kulttuuria, tiedettä, taloutta ja tuotantoa. (Gross & Howard 1997, 120.) Yleisesti ajatellaan, että sellaiset lapset, jotka pärjäävät erityisen hyvin erilaisissa älykkyyttä mittaavissa kokeissa ovat lahjakkaita. Tämä on yksi tapa huomata sellaisten lasten lahjakkuus, joka olisi voinut jäädä helposti huomaamatta. Monet psykologit ovat kuitenkin kumonnet tämän ajattelumallin ja kritisoinet sitä eettisyyden ja tehottomuuden takia. (Young & Tire 1992, 7.)

Myös Gagné (1993) laajentaa lahjakkuuden käsitteen pelkän älyn ulkopuolelle. Lahjakkuuden käsite kirjallisuudessa elää koko ajan. Melkein jokainen kirja, joka kertoo lahjakkuudesta esittää myös uusia näkökulmia ja ajatuksia lahjakkuuden käsitteen ympärille. (Gagné 1993, 69.) Käsitteen pitäisi aina antaa virallinen ja ytimekäs kuvaus jollekin tietylle konseptille. Lahjakkuus tai sen synonyymit, kuten korkea kyvykkyys tai taito voivat merkitä monia asioita. Tämän vuoksi lahjakkuuden käsitteen määrittelyssä tulee ottaa huomioon lahjakkuuden prosessi, lahjakkuuden avainelementit, lahjakkaan kyvyt ja koulutus. Käsitteellistäminen on enemmän käytännönläheistä kuin teoreettista, koska käsitteen muodostaminen riippuu aina

käytännön tilanteesta, sillä lahjakkuutta on niin useaa eri variaatiota. (Mönks & Mason 1993, 91–92.)

2.1 Lahjakkuusteoriat

Lahjakkuusteorioita on monia erilaisia, jotka lähestyvät aihetta eri näkökulmista. Pääasiassa teoriat ovat jaettavissa implisiittisiin sekä eksplisiittisiin lahjakkuusteorioihin, jotka eroavat toisistaan lähinnä empiirisen testauksen mahdollisuudella. (Uusikylä 2000, 44.) Implisiittiset lahjakkuusteoriat eivät ole empiirisesti testattavissa ja niissä korostuvat kaikki sellaiset asiat, joita on hyvin vaikea mitata, kuten motivaatio, luovuus, minäkuva sekä yksilön mahdollisuudet. Eksplisiittiset lahjakkuusteoriat voidaan testata empiirisesti. Eksplisiittiset teoriat voidaan vielä jakaa kahteen eri osa-alueeseen: kognitiivisiin teorioihin ja kehitysteorioihin. Kognitiivisissa lahjakkuusteorioissa on kyse informaation prosessoinnista ja siihen liittyvistä käsitteistä, kuten metamuisti ja metakognitiot. Kehitysteoriat tarkastelevat lahjakkuutta kehittyvänä ominaisuutena, jossa korostetaan prosesseja eikä niiden takana olevia kykyjä ja piirteitä. (Lehtonen 1994, 8.) Nämä kehitysteoriat perustuvat ympäristön ja yksilön vuorovaikutukselle. Tämän vuoksi kehitysteorioita tutkitaan tapaustutkimuksien avulla. (Uusikylä 2000, 45.)

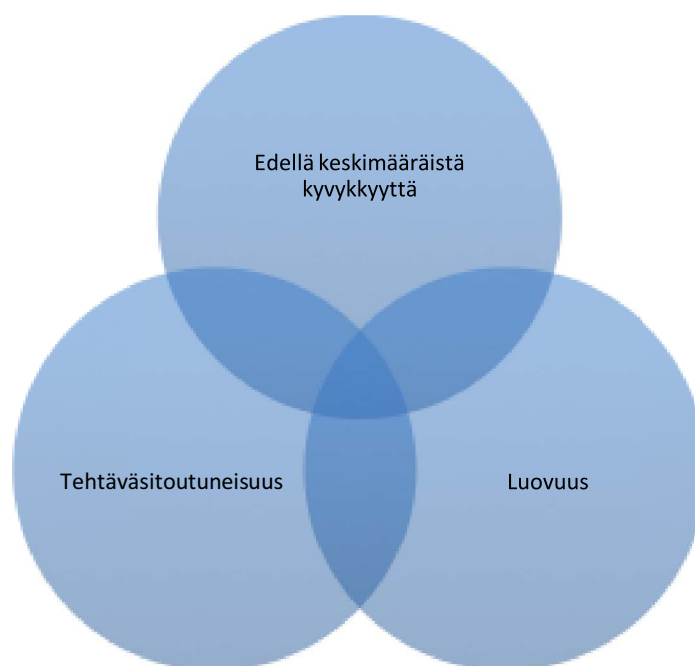
Jo sukupolvien ajan psykologit ovat väitelleet yksilön kehittymisen olevan osa yksilö- vai ympäristötekijöitä. Tärkein kysymys lahjakkaiden kehityksen tutkimuksessa ei enää ole se, vaikuttaako yksilön ominaisuudet vai ympäristötekijät enemmän, vaan se, miten nämä kaksi toimivat yhdessä. Ihmisen kehitys kuitenkin pääosin koostuu yksilön kykyjen ja ympäristön mahdollisuuksien välisestä prosessista. Lahjakkuusteorioiden tarkoituksena on tarkastella lahjakkaan lapsen ympäristöä ja koulutusta sekä yhdistää niihin liittyviä tekijöitä toisiinsa. (Mönks & Mason 1993, 89.) Lahjakkuusteorioiden jatkumolle on suuri tarve tulevaisuudessakin, jotta lahjakkuutta voidaan kehittää sekä lahjakkaita lapsia tunnistaa jo aiemmin. Uusia teorioita on tärkeä tutkia laajasti pitkittäistutkimusten avulla, jotta tieto on luotettavaa ja sitä saadaan riittävästi. (Subotnik & Arnold 1993, 158.)

Lahjakkuusteoriat edesauttavat lahjakkuuden konseptin ymmärtämistä. Nämä teoriat tarjoavat erilaisia näkökulmia perustuslaillisten, ympäristön, psykologisten ja biologisten tekijöiden vaikutuksen lahjakkuuteen yhteiskunnassa. Näitä teorioita voidaan käyttää yhteiskunnassa sosiaalisten ongelmien ratkaisuun – kuten lahjakkaiden lasten tunnistamiseen. (Mönks & Mason 1993, 98.)

2.1.1 Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmalli

Renzullin lahjakkuusmalli on länsimaiden tunnetuin malli, jota käytetään apuna lahjakkaiden opetuksessa. Tämä malli on hyvin selkeä ja käytännönläheinen, jonka vuoksi sitä on helppo toteuttaa kasvatuksessa. (Uusikylä 2000, 45.) Vuonna 1978 Renzullin kolmen ympyrän lahjakkuusmallin ilmestyessä se hylättiin koko tieteen kentällä, mutta nykypäivänä se on koko tieteenalan eniten käytetty konsepti lahjakkaiden kasvatuksessa (Renzulli 2016, 55). Lehtosen (1994, 14) mukaan nämä kolme lahjakkaiden luonteenpiirrettä johtavat yleislahjakkuuteen sekä erityislahjakkuuteen.

Kolmen ympyrän lahjakkuusmalli koostuu nimensä mukaisesti kolmesta eri luonteenpiirteen ryhmästä, jotka vaikuttavat toisiinsa luoden lahjakkuutta. Nämä kolme pääpiirrettä ovat: edellä keskimääräistä kyvykkyyttä, tehtäväsitoutuneisuus ja luovuus. Nämä kolme pääpiirrettä muodostavat jokainen oman ympyränsä, joissa yhdistyy lahjakkuus (kuvio 1). (Renzulli 2016, 67.)



KUVIO 1. Lahjakkuuden kolmijako (mukailtu Renzulli 2016, 67).

Renzulli tarkoittaa kaikkia kolmea osa-aluetta. Edellä keskimääräistä kyvykkyyttä voidaan määritellä kahdella eri tavalla: yleisellä lahjakkuudella ja erityiskyvyillä. Yleisen lahjakkuuden esimerkkejä ovat verbaalinen ja numeerinen ajattelukyky, muisti sekä sanasujuvuus. Tällä osa-alueella yksilöllä on erityisen hyvä kapasiteetti prosessoida uutta informaatiota, sopeutua uuteen ympäristöön ja muokata ympäristöä. Erityiskyvyt koostuvat erilaisista kykyjen

yhdistelmistä, joiden avulla pystytään toimimaan yhdessä tai useammassa aktiviteetissa erityisen hyvin. Erityiskykyjä ilmenee esimerkiksi liikunnassa, matematiikassa ja musiikissa. Näitä yleisen lahjakkuuden piirteitä tai erityiskykyjä ei ole tarkoitus mitata testein, vaan sellaiset yksilöt, jotka kerrasta toiseen suoriutuvat jostakin tehtävästä paremmin kuin keskiverrot, ovat näitä kyseisiä lahjakkaita yksilöitä erityiskykyineen. (Renzulli 2016, 69–70.)

Tehtävisitoutuneisuus tarkastelee sitä motivaatiota ja asennetta, jolla yksilö kohtaa uuden tehtävän ja sitoutuu sen suorittamiseen. Tehtävisitoutuneisuus näkyy usein kovalla työnteolla, omistautuneella harjoittelulla, itseluottamuksella sekä yksilön uskolla omiin kykyihinsä. Tehtävisitoutuneisuutta lähellä on sisäinen motivaatio, sillä kun yksilön haluaa suoriutua jostakin tehtävästä vain tehtävän takia, eikä esimerkiksi palkkion, sitä kutsutaan sisäiseksi motivaatioksi. Tehtävisitoutuneisuus vaatii tätä sisäistä motivaatiota. (Renzulli 2016, 73.)

Kolmas osa Renzullin (2016) lahjakkuusmallia pitää sisällään kaikki luovat piirteet lahjakkaissa ihmisissä. Luovuudella tarkoitetaan esimerkiksi sujuvaa ajattelua, omaperäisyyttä sekä uteliaisuutta uutta asiaa kohtaan. Luovuutta ei voida mitata luotettavasti testein, jonka vuoksi tätä osa-aluetta on arvosteltu eri tutkijoiden toimesta. Myös luovuuden mittaamisessa voidaan käyttää tulevaisuuden pitkittäistutkimuksia, jotta tutkimustulokset olisivat vielä luotettavampia. (Renzulli 2016, 76.)

Kuten todettu, monet tutkijat ovat arvostelleet Renzullin kolmijakoista lahjakkuusmallia. Gagné (1985) arvostelee Renzullin lahjakkuusmallia sen tehottomuudesta. Gagnén mukaan esimerkiksi alisuoriutujia ei pystytä tunnistamaan lahjakkuusmallin avulla, sillä mallin mukaan kaikki kolme luonteenpiirrettä pitäisi tulla yhtäaikaaisesti esille, jotta lahjakkuus voidaan tunnistaa (Gagné 1985, 82). Lehtosen (1994, 16) mukaan alisuoriutujien huomioiminen on yksi tärkeimmistä lahjakkaiden tunnistamisen tehtävistä. Gagnén (1985) mukaan älyllisesti lahjakkailta oppilailta puuttuu usein tehtävisitoutuneisuus. Tämä siis jättäisi nämä yksilöt kokonaan huomiotta eikä määrittelisi heitä lahjakkaiksi. Renzullin malli kaipaa Gagnén mukaan tarkennusta erityisesti luovuuden ja keskitason ylittävän kyvykkyyden osalta, jotta sitä pystytään hyödyntämään jokaisella lahjakkuuden osa-alueella. (Gagné 1985, 82.) Mallin suurin kritisointi on kohdistunut juuri näiden kolmen osa-alueen yhtäaikaaiseen näkymiseen, jotta lahjakkuus voidaan tunnistaa. Esimerkiksi suurin osa urheilijoista eivät tarvitse luovuutta suorituksessaan – se saattaa jopa pilata koko suorituksen. Luovuuden tuominen tähän lahjakkuusteoriaan mutkisti teoriaa voimakkaasti, sillä tutkijat eivät pääse yksimielisyyteen siitä, mitä luovuus on. (Uusikylä 2000, 48.)

2.1.2 Cohn ja Gagné

Gagné on luonut myös oman lahjakkuusteorian, joka on Renzullin teoriaa yksityiskohtaisempi. Gagnén lahjakkuuden malli perustuu ihmisen luontaisille kyvyille, kun taas kyvykkyys perustuu niille taidoille, joita voidaan kehittää. Ihminen on siis ensin lahjakas, jolloin häntä voidaan kehittää kyvykkääksi. Gagné (1993) määrittää lahjakkuuden ja kyvykkyys seuraavasti: lahjakkuus vastaa kompetenssia, joka on selvästi keskimääräisen kyvykkyys yläpuolella yhdellä tai useammalla osa-alueella. Kyvykkyys vastaa suoritusta, joka on selvästi keskimääräisen kyvykkyys yläpuolella yhdellä tai useammalla osa-alueella. (Gagné 1993, 72.) Gagnén malli perustuu näiden kahden, kykyjen ja lahjakkuuksien, väliselle korrelaatiolle (kuvio 2).

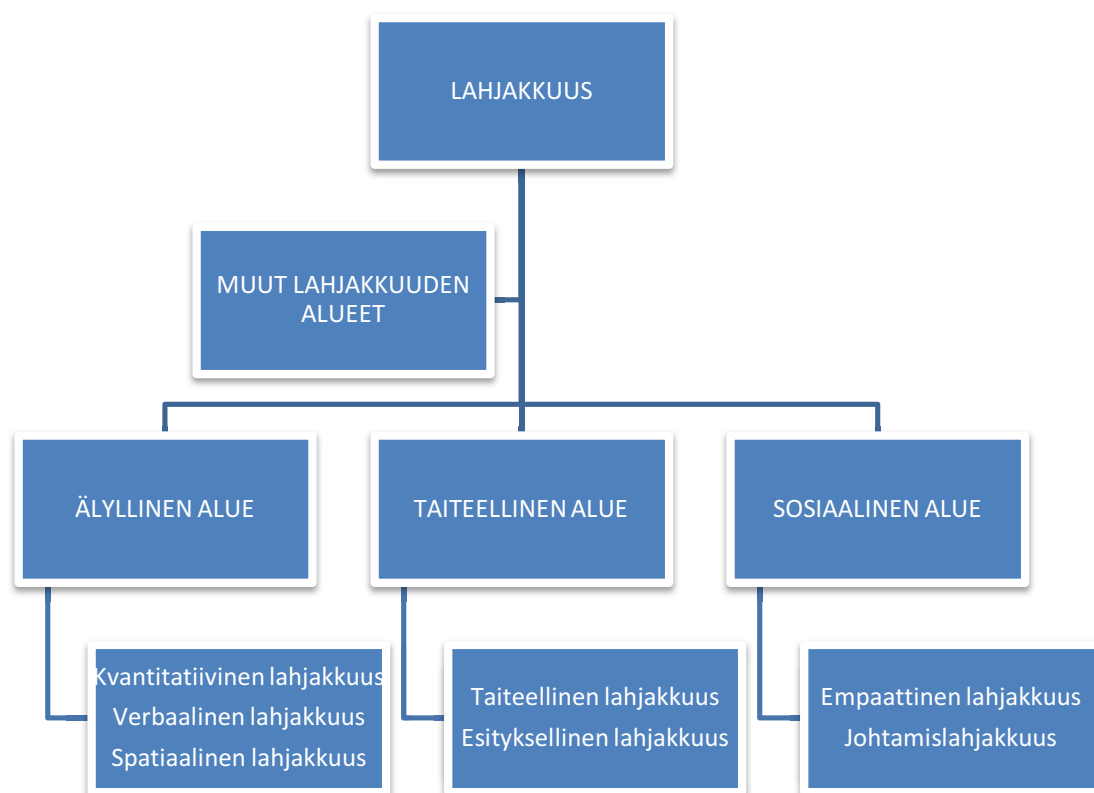


KUVIO 2. Gagnén lahjakkuusmalli (mukailtu Gagné 1993, 72).

Kuviossa lahjakkuus jaotellaan neljään pääalueeseen, jotka ovat älyllinen, luova, emotionaalinen ja sensomotorinen alue. Nämä neljä lahjakkuusaluetta ovat laajoja, sillä alkuperäisillä tutkimustuloksilla niitä ei voitu luotettavasti jaotella vielä tarkempiin alueisiin. Kuvion oikeassa reunassa kyvyt ovat tarkoituksellisesti omissa kategorioissaan, sillä lahjakas ihminen voi tarvita monia eri kykyjä samanaikaisesti ollakseen lahjakas. Esimerkkejä näistä kyvyistä ovat taide, urheilu, liiketoiminta, viestintä ja tiede. Mallin keskellä jaotellaan ympäristö- ja persoonallisuustekijät, jotka vaikuttavat kykyjen kehittämiseen. Näitä tekijöitä voidaan myös kutsua lahjakkuuden virittäjiksi. Harrastukset ja ympäristö vaikuttavat yksilön

mielenkiintoon kohti jotakin erikoisalaa, kun taas motivaatio vaikuttaa tämän kiinnostuksen voimakkuuteen. (Gagné 1993; Uusikylä 2000.)

Cohn (1981) jakaa oman lahjakkuusmallinsa kolmeen alueeseen: älylliseen, taiteelliseen ja sosiaaliseen (kuvio 3). Lahjakkuus jaetaan vielä pienempiin alaotsikoihin, jotta teoria on mahdollisimman tarkka. Gagné arvostelee myös Cohnin mallia sen yksinkertaisuudesta, sillä siinä lahjakkuus liitetään vain yhteen alueeseen. Kuten Gagné on jo aiemmin todennut, lahjakkuuteen voidaan tarvita montaa kykyä yhtä aikaa. (Uusikylä 2000, 48.) Myös Uusikylä (2000) arvostelee Cohnin mallia sen kehittämisen hankaluudesta – mallia on hankala kehittää uuden informaation valossa. Monet älykkyyden ja luovuuden lahjat kulkevat käsi kädessä, jonka vuoksi on tärkeää ottaa huomioon lahjakkuusalueiden ja kykyjen yhteistyö. Tietty kyky voi tuottaa lahjakkuutta monilla osa-alueilla sekä monet eri kyvyt voivat tuottaa tulosta samalla alueella. (Uusikylä 2000, 49.)



KUVIO 3. Cohnin lahjakkuusmalli (mukailtu Cohn 1981).

2.1.3 Terman ja Hollingworth

Terman on 1900-luvun yksi tunnetuimmista lahjakkuustutkijoista. Terman on vaikuttanut kaikkein eniten siihen, että älykkyydosamäärää käytettiin 1900-luvulla lahjakkuuden

tärkeimpänä osoittajana. Terman on myös itse luonut oman älykkyyttä mittaavan testijärjestelmän, sillä hän halusi tehdä perustutkimusta lahjakkaista yksilöistä ja uskoi tämän testin auttavan heidän tunnistamisessa. Termanin testijärjestelmä oli kuitenkin kyseenalainen, sillä hän pyysi opettajia valitsemaan tutkimukseen osallistuvat sellaiset lapset, joita opettajat pitivät lahjakkaina. Tämä järjestelmä ei toiminut, sillä tutkimuksen ulkopuolelle jäi esimerkiksi kaksi tulevaa Nobelin palkinnon saajaa vain siksi, että opettaja ei pitänyt heitä lahjakkaina. (Uusikylä 2000, 19.)

Termanin tutkimus kumosi monia myyttejä, suurimpana ajattelutavan siitä, että lahjakkaat olisivat omituisia. ”Termanin lapset” olivat melkein jokaisella osa-alueella kehittyneempiä ja terveempiä kuin lapset keskimäärin. Termanin tutkimukseen osallistuneet lapset tulivat ylempiluokkaisista perheistä, jonka vuoksi heillä oli elämässään vähemmän ongelmia kuin muilla lapsilla. Tämä loi vääränlaisen myytin siitä, että lahjakkailla lapsilla olisi vähemmän ongelmia elämässä, sillä he huolehtisivat itse itsestään. Lahjakkaiden erityisopetusta vastustaneet ihmiset ovatkin nojanneet juuri tähän, sillä heidän mielestään lahjakas eliitti ei tarvitse ylimääräistä huomiota, koska lapset ovat jo muita edellä. Leta S. Hollingworth kuitenkin osoitti tutkimuksellaan, että lahjakkaat lapset kärsivät samanlaisista ongelmista kuin tavallisetkin lapset. (Uusikylä 2000, 21.)

Hollingworth on jäänyt muiden varjoon lahjakkuustutkimuksissaan. Hollingworth perehtyi huippulahjakkaisiin lapsiin ja heidän ongelmiinsa. Kuten Terman oli osoittanut, lahjakkaita pidettiin ongelmattomina sekä tasapainoisina ja heitä syytettiin laiskuudesta. Hollingworth kuitenkin esitti, että lahjakkaat lapset olivat tylsistyneitä normaalissa opetuksessa ja halusivat tietää asioista lisää. Hollingworthin tutkimuksen mukaan suurin osa lahjakkaista lapsista hukkasivat puolet koulussa viettämästään ajastaan turhuuteen, sillä he eivät saaneet tasonmukaisia tehtäviä. (Uusikylä 2000, 26–27.)

Hollingworth kannatti lahjakkaiden erityisluokkia, jossa tunne-elämää pystyttäisiin kehittämään oppilaille suotuisasti. Hollingworth toteutti vuonna 1922 lahjakkaiden lasten koulukokeilun. Kokeilu aiheutti pelkoa elitismistä, joka myöhemmin osoittautui turhaksi. Kun lapset olivat aiemmin olleen luokkansa huipulla, nyt heidän piti opetella nöyryyttä huomatessaan muiden oppilaiden olevan täsmälleen yhtä lahjakkaita kuin he itse. Huippulahjakkaan lapsen ongelmana on erityisesti se, että hänessä yhdistyy ikäänsä korkeampi älykkyys mutta lapsen tunne-elämä ja fyysiset ominaisuudet. Tämän vuoksi on ensisijaisen

tärkeää, että alle kymmenenvuotiaat lahjakkuudet saavat ensisijaisesti apua kasvattajilta lahjakkuutensa kehittämiseksi. (Uusikylä 2000, 32.)

2.1.4 Ramos-Ford ja Gardner

Uusikylän (1992, 40) mukaan älykkyys on aina jollakin tavalla mukana lahjakkuuden määritelmässä. Ramos-Ford ja Gardner ovat luoneet teorian moniälykkyydestä, joka koostuu seitsemästä eri osa-alueesta: kielellinen, loogis-matemaattinen, avaruudellinen, kinesteettinen, musiikillinen, interpersoonallinen ja intrapersoonallinen älykkyys. Kielellinen älykkyys on yksi tutkituimmista ihmisen kyvyistä. Lapsilla kielellinen älykkyys näkyy pystyvyytenä kertoa rikkaita ja johdonmukaisia tarinoita tai kertoa omista kokemuksistaan tarkasti. Loogis-matemaattinen älykkyys on nimensä mukaisesti matemaattista lahjakkuutta, jossa jo nuorena iässä lapsi osaa laskea ja tehdä laskutoimituksia erilaisilla lukumäärillä. Kielellinen älykkyys ja loogis-matemaattinen älykkyys näkyvät erityisesti kouluympäristössä. (Ramos-Ford & Gardner 1997, 55–56.)

Avaruudellinen älykkyys näkyy spatiaalisena hahmottamiskykynä monissa erilaisissa harrastuksissa ja työtehtävissä. Lapsilla se näkyy erityisesti lahjakkuutena palapelien tekemisessä. Kinesteettinen älykkyys on lahjakasta oman kehon hallintaa tietyissä tehtävissä. Usein kinesteettinen älykkyys näkyy lahjakkaassa tanssijassa, urheilijassa tai kirurgissa. Kinesteettisesti älykäs lapsi osaa ilmaista kehollaan esimerkiksi erilaisiin musiikkeihin tai erottuu urheilullisilla kyvyillään muista lapsista leikkikentällä. Musiikillinen älykkyys näkyy erityisesti rytmitajuna ja musiikin tulkintana. Musiikillisesti älykäs yksilö osaa esiintyä taitavasti musiikin parissa huomaten erilaisia äänenvaihteluita ja reagoiden niihin. Interpersoonallisesti älykäs yksilö ymmärtää muita ihmisiä, heidän motiivejaan ja tekojaan. Interpersoonallinen älykkyys johtaa kaikkia ihmisiä läpi elämän, se on esimerkiksi tieto siitä, miten missäkin tilanteessa on tapana toimia. Intrapersonallinen älykkyys taas on yksilön ymmärrys omasta itsestä. Tällöin yksilö ymmärtää omat kognitiiviset kykynsä, omat tunteensa sekä koko tunteiden skaalansa. Intrapersonallinen älykkyys näkyy lapsessa, joka osaa tulkita omia tunteitaan ja tietää mikä auttaa niihin. (Ramos-Ford & Gardner 1997, 56.)

2.2 Lahjakas lapsi koulussa

Vaikka Termanin tutkimus aloittikin kansainvälisen tutkimuksen lahjakkaiden oppilaiden tarpeista, ei lahjakkaiden oppilaiden opettajien toiminnasta ole saatu yhtä laajaa kirjallisuutta

tai tutkimustietoa. Opettaja voi omalla toiminnallaan kehittää tai olla kehittämättä lahjakkaan oppijan lahjakkuutta maksimaaliseen huippuunsa. Opettaja luo sellaisen oppimisympäristön, joka voi inspiroida tai tärvellä itseluottamuksen, rohkaista tai vaimentaa kiinnostuksia, kehittää tai laiminlyödä kykyjä sekä johtaa saavutuksiin tai estää niiden saavuttamista. (Baldwin 1993, 621.) Lahjakkaat oppilaat on kuitenkin ensin pystyttävä tunnistamaan, ennen kuin heidän tarpeitaan pystytään kunnolla vastaamaan. (Lehtonen 1994, 21.)

Yksilöllisyyttä korostavat opetukselliset tukitoimet edellyttävät lahjakkaiden oppilaiden tunnistamista ja lahjakkuuden huomioimista (Hotulainen 2004, 88). Lehtosen (1994) mukaan opettajien taito tunnistaa lahjakkaita oppilaita paranee huomattavasti, jos opettajia koulutetaan siihen. Jo opettajankoulutuksessa pitäisi panostaa perustietoon vahvuuksista, lahjakkuuksista sekä niiden tunnistamisesta ja käytännön eriyttämisestä (Hotulainen 2004, 88). Lahjakkuuden tunnistaminen on hankalaa kaikille kasvattajille, mutta opettajien oletetaan tunnistavan lahjakkuuksia muita kasvattajia paremmin, sillä he työskentelevät lasten kanssa moninaisissa tilanteissa. (Lehtonen 1994, 24.) Lahjakkaiden oppilaiden tunnistamisen ohella koulun on raivattava lahjakkaan oppilaan tieltä kaikki sellaiset esteet, jotka voisivat estää lahjakkuuden kehittymistä. Tällainen lahjakkuus voi esiintyä esimerkiksi nopeana edistymisenä sekä haluna ohjata energiaa itsensä ja yhteiskunnan kannalta myönteisiin päämääriin. (Välijärvi 2000, 90–91.)

Välijärven (2000) mukaan tasa-arvon tavoitteen määrittäessä suomalaisen koulukeskustelun pyrittiin varmistamaan kaikille lapsille yhdenvertaiset koulutusmahdollisuudet. Tämä kuitenkin synnytti huolen huippuoppilaisiin satsaamisesta. Kun huippuihin ei panostettu enää samalla tavalla tasavertaisessa luokassa, korkeatasoisten suoritusten osuus väheni Suomessa. (Välijärvi 2000, 91.) Huippuoppilaisiin panostamisen täytyy ensin rajoittua pelkästään lahjakkuuden tunnistamiseen ja niiden resurssien tarkasteluun, joilla lahjakkaita oppilaita voidaan opettaa. Ennen opetukseen panostamista täytyy paikallisen opetussuunnitelman, eli koulujen omien opetussuunnitelmien olla valmiita ottamaan eriyttäminen huomioon opetuksessa myös lahjakkaiden osalta. (Piirto 2007, 56.)

Myös Shore ja Kanevsky (1993, 142) korostavat opettajan huomiota lahjakkaan oppilaan tukemisessa näiden oppilaiden koulutaipaleella. He mainitsevat opetuksen olevan yksinkertaista – jos lapsi oppii nopeasti, täytyy opettajan edetä nopeammalla tahdilla. Opettaja voi heidän mukaansa opettaa oppiainerajojen yli aiheita, jotka liittyvät toisiinsa, ja näin ollen luoda suurempia oppimiskokonaisuuksia oppilaille. (Shore & Kanevsky 1993, 142–143.)

2.3 Liikunnallinen lahjakkuus

Grayn ja Plucker (2010) määrittelevät liikunnallisen lahjakkuuden poikkeavalla yksilön luonnollisella kyvyllä suoriutua urheilullisista suorituksista ja aktiviteeteista. Lasten ja nuorten kohdalla liikunnallisen lahjakkuuden määrittely kohtaa kuitenkin haasteita, koska yksilön psyykkiset ja fyysiset kehitystasot vaikuttavat niin fyysisten kuin psyykkistenkin ominaisuuksien kehittymiseen. Tämä tarkoittaa sitä, että vaikka lapset olisivatkin saman ikäisiä, voi heidän biologiset erot olla suuriakin, jopa useita vuosia. Tämän vuoksi urheilumenestystä ja lahjakkuutta on parempi kuvata lasten ja nuorten keskuudessa sanoilla harjoitettavuus sekä kyvykkyys. (Uusikylä 2009, 9.)

Liikunnallinen lahjakkuus tulee esille motorisena lahjakkuutena, koska liikunnallisesti lahjakas oppilas erottuu liikuntatunneilla muita kehittyneempien motoristen taitojen kautta (Holopainen & Laakso 1982, 162). Kalajan (2009, 14–15) mukaan motorinen lahjakkuus on osa liikunnallista taitavuutta sekä suoritustekniikkaa. Motorisesti lahjakkaalle oppijalle on helpompi opettaa uusia tekniikoita ja oman lajinsa suoritustekniikkaa, koska hän oppii ne nopeasti. Lahjakkuuden puute ilmenee urheilullista suorituksista, jotka ovat liian heikkoja tai liian vahvoja, liian hitaita tai liian nopeita sekä liian säästeliäitä tai liioiteltuja. On tärkeää muistaa, että motorisesta lahjakkuudesta puhuttaessa tulee erottaa kyvyt ja taidot toisistaan: kyvyt ovat perittyjä ja taidot opittuja. Motorisesti lahjakkaalla henkilöllä ilmenee usein erityisiä kykyjä, jotka ovat avaruudellinen suuntautumiskyky, kinesteettinen erottelukyky, reaktiokyky, rytmikyky sekä tasapainokyky. (Kalaja 2009, 14–15.) Ihmisen urheilusuoritukset ovat lajista riippumatta kuitenkin kehittyneet viime vuosikymmenien aikana. Hyvin yhteen toimiva harjoittelu ja koulunkäynti tarjoavat mahdollisuuksia kaikille nuorille urheilijoille kehittyä yhä paremmaksi jokaisella liikunnan osa-alueella. (Goncalves, Rama & Figueiredo 2012, 392.)

Jaakkola, Sääkslahti ja Liukkonen (2009, 3) viittaavat liikunnallisesti lahjakkaan lapsen määrittelyssä Howard Gardnerin kehollis-kinesteettiseen lahjakkuuden määritelmään, joka kuvaa kykyä ja ominaisuuksia hallita kehoa mahdollisimman hyvin erilaisissa ympäristöissä ja tilanteissa. Päivittäisessä keskustelussa liikunnallista lahjakkuutta pidetään enemmänkin perittynä taitona, joka tulisi huomioida ja saattaa eteenpäin kohti huippu-urheilua. Liikunnallinen lahjakkuus ei kuitenkaan ole pelkästään perimän ansiota, vaan se syntyy myös ympäristöissä sekä kokemuksissa, joita lapselle syntyy koko elämänsä aikana – on kuitenkin muistettava, että osa lahjakkuudesta on perittyä eli geneettistä. Peritty lahjakkuus on usein fysiologisia ja fyysisiä lahjakkuustekijöitä, kuten hapenottokyky, nopeiden ja hitaiden

lihassolujen suhde sekä kehon pituus, paino sekä raajojen suhteet toisiinsa. (Jaakkola, Sääkslahti & Liukkonen 2009, 3.) Jotkut lapset kehittyvät muita nopeammin, jonka vuoksi heillä on pituutensa ja kokonsa vuoksi etu verrattuna muihin saman ikäisiin lapsiin urheilussa. Tämä voi ilmetä liikunnallisena lahjakkuutena 11–16 vuoden iässä, mutta se tasaantuu myöhemmin. Liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan lahjakkuus erottuu usein tietyissä liikuntamuodoissa, kuten joukkuelajeissa ja avoimessa pelitilanteessa, jossa vastustajaa tulee harhauttaa sekä taktista ajattelukykyä vaativissa urheilulajeissa. (Goncalves ym. 2012, 391.)

Usein liikunnalliset lapset ja nuoret ovat niin kiinnostuneita urheilemisesta, että heistä tulee kilpaurheilijoita. On kuitenkin tärkeä muistaa, että esimerkiksi kirurgit tarvitsevat käden hienomotorisia taitoja eli osaltaan liikunnallista lahjakkuutta. Liikunnallinen lahjakkuus on siis itse asiassa monen eri ammatin taustalla. (Jaakkola ym. 2009, 4.) Motorinen lahjakkuus onkin nimenomaan tarkoituksenmukaista motoriikkaa vaativia tehtäviä, kuten käsilläseisontaa tai ruoan syömistä heikommalla kädellä. Sellaiset liikkeet, jotka eivät ole tarkoituksenmukaisia, kuten sormien naputtelu, ei voida pitää motorista lahjakkuutta vaativina tehtävinä eli niillä ei voida mitata motorisia taitoja tai lahjakkuutta. (Schmidt & Wrisberg 2008, 9.)

Liikuntakyvyt ovat sellaisia kykyjä, jotka näkyvät erityisesti motorisena taitona. Tällaiset kyvyt ovat pitkälti synnynnäisiä, mutta niitä voidaan parantaa ja kehittää harjoittelulla. Kaikilla ihmisillä on kykyjä, mutta joillakin on niitä toisia enemmän. Esimerkiksi jonkun ihmisen liikunnalliset kyvyt voivat olla ketteryudessa, kun taas toisella on äärimmäisen paljon räjähtävää voimaa. Kyvyt eivät itsessään tuo menestystä, vaan menestykseen aina vaaditaan paljon muutakin, lähinnä kovaa työntekoa ja harjoittelua. Näiden muiden tekijöiden yhteisvaikutus on menestymisen kannalta tärkeämpää kuin yksikään kyky. (Jaakkola 2010, 80.)

Liikunnallisesti lahjakkaat lapset pystyvät kehittämään synnynnäisiä kykyjään jo nuorena iässä nopeasti, mikäli ympäristö tukee kasvua ja antaa kehitykselle mahdollisuuden. Lapset eivät lannistu virheistä yhtä helposti kuin aikuiset, mikä saa lapset yrittämään useammin ja tämän vuoksi kehittymään sekä parantamaan jo olemassa olevia kykyjä. Aikuisiällä kehittyminen on todennäköisempää, mikäli lapsena opitut motoriset taidot ovat hyvin harjoiteltuja, sillä uusien taitojen oppiminen tapahtuu aina jo olemassa olevien taitojen päälle. Lapsen motorinen kehitys on aina osa lahjakkuuskeskustelua, jota harrastetaan paljon lasten urheilemisessa. Hitaasti kehittyvät nuoret voivat helposti saada epälahjakkaan leiman, vaikka todellisuudessa kyse ei ole lahjakkuudesta vaan taidot eivät vain kehity yhtä vauhdikkaasti kuin muilla. Toki on totta, että ne lapset jotka ovat muita motorisessa kehityksessä edellä, menestyvät muita paremmin

esimerkiksi fyysisyyttä ja motorisia taitoja vaativissa harjoitteissa, eli heitä pidetään liikunnallisesti lahjakkaina. (Jaakkola 2016.)

Jaakkolan (2010,74) mukaan geeneillä on liikunnallisessa lahjakkuudessa vain pieni osuus. Hänen mukaansa taitojen oppimisen lahjakkuutta on jaettu eri tekijöihin, kuten geeniperimän vaikutukseen sekä ympäristötekijöihin kuten harjoitteluun sekä motivaatioon. (Jaakkola 2010, 74.) Näitä taitojen oppimiseen vaikuttavia tekijöitä on kuvattu alla olevassa taulukossa (taulukko 1).

TAULUKKO 1. Yksilöllisiä eroja, jotka vaikuttavat taitojen oppimiseen (mukailtu Jaakkola 2010, 75).

Tekijä	Esimerkkejä
Kykytekijät	Voima, koordinaatio, tasapaino, tarkkuus, reaktiokyky
Tunnetila	Motivoitunut, jännittynyt, arka, hurjapäinen, kyllästynyt
Kehon tyyppi	Pitkä, lyhyt, tanakka, laiha, lihaksikas
Fyysinen kunto	Hyvä, keskinkertainen, huono
Aikaisemmat liikuntakokemukset	Kilpaurheilu, harrastukset

Lahjakkaiden tunnistamisessa tärkeintä on tunnistaa alisuoriutujat (Lehtonen 1994, 16). Monet urheilijat tai muuten liikunnallisesti lahjakkaat henkilöt kokevat alisuoriutumista. Alisuoriutumista voidaan selittää eksplisiittisellä eli tiedostetulla tai implisiittisellä eli tiedostamattomalla oppimisella. Alisuoriutuminen selittyy sillä, että painetilanteessa toiminnan säätely siirtyy tiedostamattomalta tasolta tiedostetulle tasolle. Kun urheilusuoritus tapahtuu implisiittisellä tasolla, suoritus on sujuvampaa ja vaivattomampaa. Painetilanteessa ihminen alkaa kuitenkin säädellä liikkeitään eli suoritus vaihtuu eksplisiittiselle tasolle, jolloin henkilö alkaa tietoisesti kontrolloida liikkeitään ja suoritus muuttuu automaattisesti kömpelömmäksi sekä hitaammaksi. Tämä johtaa alisuoriutumiseen. (Jaakkola 2010, 39.) Alisuoriutuminen johtaa helposti aliarviointiin, joka tarkoittaa, ettei lapsi saa kykyjään vastaavia harjoitteita kouluympäristössä (Uusikylä 2000, 152).

Liikunnallinen lahjakkuus esiintyy usein motorisena taitavuutena. Taitava suorittaja onnistuu annetussa tehtävässä tai tavoitteessa varmemmin ja todennäköisemmin kuin sellainen henkilö,

joka ei ole liikunnallisesti taitava. Motorisesti taitavalla henkilöllä kuluu suoritukseen vähemmän energiaa, koska liikerata ja motoriikka ovat niin automatisoituneita ja taitava suorittaja osaa käyttää omaa energiaansa taloudellisesti. Yksi taitavuutta osoittava tekijä on suorituksen nopeus eli annettu tehtävä pystytään suorittamaan viipymättä. (Jaakkola 2010, 37.) Liikunnallinen taitavuus kehittyy liikunnan harrastamisella myös vapaa-ajalla (Holopainen 1991, 21). Paras asia, mitä voi tehdä liikunnallisen lahjakkuuden tunnistamiseksi sekä tukemiseksi kouluympäristössä, on antaa nuoren urheilijan valita oma urheilijan polkunsä ja antaa hänen kulkea sitä autonomisesti eli itse määrittämällään tavalla (Goncalves ym. 2012, 392).

2.4 Lahjakkuuden rooli urheilijaksi kasvamisessa

Jo pitkän historian ajan on esitetty kiinnostusta lahjakkaiden lasten liikuntataitojen oppimisen teorialle. Suurin kiinnostus on kohdennettu geneettisten ja ympäristötekijöiden summalle, joiden on uskottu tuottavan liikunnallisesti lahjakkaita yksilöitä tällä kombinaatiolla. Suurin osa tutkijoista on kuitenkin hyväksynyt, että urheilijoiden varhaiset kokemukset liikuntataitojen oppimista vaikuttavat valtavissa siihen, että missä määrin yksilön liikunnallinen potentiaali pystytään käyttämään koko elämän aikana. (Cote, Baker & Abernethy 2007, 184.)

Menestyneitä urheilijoita yhdistää monet psykososiaaliset tekijät, kuten vanhempien mukanaolo urheilussa sekä valmennuksen laadukkuus. Valmentaja antavat eniten kehittävää palautetta ryhmän parhaille yksilöille, jolloin ryhmien heikoimmat jäävät helpommin huomiotta sekä heitä kohtaan ei käytetä resursseja yhtä paljon. Lapsena tällaiset muita heikommat urheilijat eivät koe toiminnan tarjoavan tarpeeksi onnistumisen tunnetta sekä autonomian kokemuksia, jonka vuoksi he eivät jatka urheilua ja on helpompi jättäytyä urheilusta pois. Tällainen valmentajan tiedostamaton toiminta auttaa niitä yksilöitä, jotka ovat ryhmän parhaita eli muita kehittyneempiä. Näin ollen ryhmän parhaisiin yksilöihin panostetaan ja heistä muovataan tulevaisuuden huippu-urheilijoita. On kuitenkin hyvä muistaa, että tällainen valmentajan toiminta on usein täysin tiedostamatonta. (Jaakkola 2010, 89.)

Ericssonin (1996) mukaan lahjakkuus on hankittua pätevyyttä, jonka kuka vaan voi saavuttaa. Pätevyys eli ”eksperttiys” vaatii kuitenkin kymmenien tuhansien tuntien toistoja ympäristötekijöiden ohella. Hänen mukaansa lahjakkuuteen vaikuttavia ympäristötekijöitä urheilijoille ovat esimerkiksi urheilijan sisäinen motivaatio, kasvu- ja urheilu ympäristö sekä läheisten ihmisten tuki. Lahjakkuus ei synny yksin, vaan se vaatii sosiaalisia ja psykologisia

elementtejä toteutuakseen. Esimerkiksi sisäinen motivaatio on yksi tärkeimmistä elementeistä. Motivaatio syntyy sellaisessa ympäristössä, joka tukee yksilön oppimista tarpeeksi haastavilla tehtävillä ja kannustavalla ilmapiirillä. (Ericsson 1996.) Kun kaikki ympäristö- ja taustatekijät onnistuvat, on yksilöllä valmiudet ja mahdollisuudet huippu-urheiluun (Jaakkola 2010, 89–90).

Cote ja kumppanit (2007) loivat huippu-urheilijaksi kehittymisen mallin, jossa kootaan kehitykseen vaikuttavat nivelkohdat. Nämä nivelkohdat vaikuttavat siihen, millainen liikkuja yksilöstä muodostuu. Kaikki mallin lapset ja nuoret aloittavat liikunnan ja urheilun jo varhaisessa lapsuudessa, mutta tulevat vuodet ja kiinnostuksen kohteet ajavat heidät eri poluille. Mikäli lapsi aloittaa jo varhaisessa iässä erikoistumisen johonkin tiettyyn lajiin, johtaa se kovaan tavoitteelliseen harjoitteluun. Tällöin usein keskitytään vain yhteen tai vähintään muutamaan urheilulajiin. Tämän seurauksena on suuri mahdollisuus siihen, että lapsesta kehittyä tulevaisuuden huippu-urheilija – näin aikainen erikoistuminen kuitenkin voi aiheuttaa viihtyvyyden puutetta urheilussa ja motivaatio-ongelmia jo varhaisessa vaiheessa urheilu-uraa. Mikäli lapsi harrastaa monia eri urheilulajeja, ei hän saa tarkkaa ohjausta vaan kyseessä on enemmänkin harrastamista monissa seuroissa, joissa valmennus ja harjoittelu ei ole organisoitua. Mikäli lapsi tai nuori innostuu jostakin tietystä lajista, jää osa aiemmista urheilulajeista pois, ja hän panostaa yhteen lajiin enemmän. Tällöin yhteen tiettyyn lajiin panostetaan paljon ja mahdollisia seurauksia on parantunut terveyden laatu sekä mahdollinen huippu-urheilu. Yksi vaihtoehdoista on myös pelkkä liikunnan harrastaminen, jossa monet eri urheilulajit säilyvät mukana vuosia ja yksilöstä kehittyä aktiiviliikkuja mutta ei huippu-urheilijaa. (Cote ym. 2007, 197.)

Menestyksen taustalla on monia eri syitä ja sattumia. Mikään yksittäinen ilmiö ei takaa menestystä vaan laaja verkosto, joka vaikuttaa eri osa-alueilla yksilön elämään, pystyy takaamaan urheilullisen menestyksen. Näitä osa-alueita tulee tarkastella sekä yksittäin että suhteessa toisiinsa. Huippu-urheilijaksi kasvaminen tapahtuu lyhyessä aikavälissä, jolloin lahjakkuutta tulee tukea. Tämä aikaväli ajoittuu lapsuuteen ja nuoruuteen. Lapsuudessa ja nuoruudessa yksilö käy läpi suuria muutoksia fyysisesti sekä psyykkisesti ja tällöin herkkyyksikausi urheilijaksi kasvamisessa on parhaimmillaan. Tämän vuoksi urheilijaksi kasvamisessa on nuoruudessa kyse tapahtumisen ja siirtymien oikeasta ajoittamisesta. Urheilijaksi kasvamisessa on kyse palasten lokahtamisesta kohdalleen juuri oikealla ajalla. (Salasuo ym. 2015, 292.)

3 Opetuksellinen eriyttäminen

Eriyttäminen käsitteenä johtaa juurensa englannin kielestä, jossa eriyttäminen tarkoittaa differentiated instruction tai lyhenteellä differentiation (Roiha & Polso 2018, 16). Nimensä mukaisesti opetuksen eriyttäminen on opetuksen muuttamista normaalista poikkeavaksi. Eriyttämiseen vaikuttaa oppilaan ominaisuudet, joista riippuen opetusjärjestelyjä ja toimenpiteitä järjestetään, jotta oppilaille saadaan luotua tasonmukaisia opetusärsykeitä. (Viljanen 1975, 9.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) kehoitetaan ottamaan eriyttäminen huomioon työtapojen valinnassa. Eriyttäminen on kaiken opetuksen pedagoginen lähtökohta, joka perustuu oppilaantuntemukselle. Eriyttämällä opetuksesta saadaan laajempaa ja syvempää sekä sillä voidaan rytmittää työskentelyä ja oppimisen etenemistä. Oppilaan itsetuntoa ja motivaatiota tuetaan eriyttämällä. (Opetushallitus 2014, 30.)

Eriyttäminen on jokaisen oppijan tarpeisiin vastaamista ja heidän oppimiskapasiteettinsa maksimoimista. Kun opettajat lisäävät tietouttaan siitä *mitä* ja *ketä* opetetaan, voidaan todennäköisemmin olla joustavampia siinä, *miten* opetetaan. Eriyttämisen tulisi pohjautua oppilaiden valmiuksiin (readiness) eli niihin tietoihin ja taitoihin, joita oppilaalla jo valmiiksi on sekä kiinnostuksen kohteisiin (interest) eli niihin asioihin, mitä oppilas tykkää oppia, ajatella tai tehdä. Eriyttämisen peruspiireihin kuuluu myös oppimisprofiili (learning profile) eli se tapa oppia, joka on oppilaalle mieluisin. Eriyttäminen voidaan jakaa viiteen eri ulottuvuuteen, joita opettaja voi käyttää opetustilanteessa kaikkien oppilaiden oppimisen maksimoimiseksi: sisältö (content), prosessi (process), tuotos (products), vaikutteet (affect) ja oppimisympäristö (learning environment). Sisältö on niitä asioita, joita halutaan opettaa ja kuinka erottaa tärkeä tieto kaiken tiedon joukosta. Prosessi on se, miten oppijat omaksuvat ja ymmärtävät tärkeimmät tiedot. Tuotoksessa oppija pystyy osoittamaan oppineensa asian. Vaikutteet ovat kaikkia niitä asioita, joilla oppilaat ilmaisevat tunteensa ja ajatuksensa luokkahuoneessa, kun taas oppimisympäristöllä tarkoitetaan sellaista luokkahuonetta, jossa eriyttäminen on mahdollistettu. (Tomlinson 2005, 6.; Roiha & Polso 2018, 17.)

Eriyttäminen ei siis itsessään ole oma teoriansa, vaan se juontaa juurensa monesta eri teoriasta sekoittaen niitä. Eriyttämisen taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa kaikkien eri oppimiseen vaikuttavien tekijöiden keskiössä on kuitenkin motivaatio ja innokkuus. Eriyttäminen siis soveltaa teorioita käytäntöön, sillä eriyttämisessä on kyse nimenomaan oppilaan motivaation ja innokkuuden tukemisesta. (Roiha & Polso 2018, 18.)

Kaikilla lapsilla on oikeus eriyttävään opetukseen, koska koulun tehtävänä on tarjota opetusta kaikille lapsille kyvyistään huolimatta tai niitä tukien. Jokaisen opettajan velvollisuus on toteuttaa opetustaan niin, että jokaisella lapsella on huomioon otettu, luottavainen sekä motivoitunut olo luokahuoneessa. (McNamara, Moreton & Newton 1996, 2.) Koulun arjessa opetuksellinen eriyttäminen jaetaan yleensä kahteen erilaiseen eriyttämismalliin: ylöspäin eriyttämiseen sekä alaspäin eriyttämiseen. Alaspäin eriyttäminen on heikompien oppilaiden oppimisen tukemista eli tehtävien yksinkertaistamista tai oppimisessa auttamista. Ylöspäin eriyttäminen on lahjakkaiden oppilaiden eriyttämistä eli silloin oppimisessa otetaan huomioon yksilön kyky suoriutua tehtävästä paremmin kuin luokan yleinen taso. (Roiha & Polso 2018, 15.)

Oppilaat ovat erilaisia oppijoita taustansa, kokemustensa, kulttuurinsa, kielensä, sukupuolensa, mielenkiinnon kohteidensa, oppimishopeutensa ja itsetuntonsa takia. Monet tekijät siis vaikuttavat siihen, miten lapsi oppii. Tämän vuoksi tarvitaan eriyttävää opetusta. (Tomlinson & Imbeau 2010, 14.) Eriyttävässä opetuksessa opettaja suunnittelee ja toteuttaa ennakoivasti erilaisia lähestymistapoja sisällön ja prosessien suhteen niin, että opettaja voi opetuksessaan reagoida oppilaiden valmiuksien, kiinnostuksien sekä oppimistarpeiden eroihin (Tomlinson 2001, 7).

3.1 Lahjakkaan oppilaan eriyttäminen

Lahjakkaat lapset tarvitsevat eriyttävää opetusta, jotta heidän akateemisia, taiteellisia, psykomotorisia sekä sosiaalisia taitoja voidaan kehittää. Monet opettajat eivät kuitenkaan kykene tunnistamaan lahjakkaita oppilaita tai eivät usko lahjakkaiden lasten tarvitsevan eriyttämistä. (Feldhusen & Jarwan 1993, 233.) Lahjakkuus luo mahdollisuuden menestyä koulussa hyvin. Tämän oletetaan johtavan kouluviihtyvyyteen ja myönteisiin koulukokemuksiin. Mikäli lahjakkaalla oppilaalla on paineita menestyä koulussa, hän voi ryhtyä vastustamaan näitä vaatimuksia ja tämä voi johtaa alisuoriutumiseen. (Lehtonen 1994, 29.) Jos koulutehtävät eivät ole tarpeeksi haastavia oppilaalle, oppilaan taitoja ei voida haastaa eikä näin ollen myöskään kehittää. Tämä johtaa motivaation puutokseen ja haastavampien tehtävien etsimiseen koulun ulkopuolelta (Hotulainen 2004, 81).

Kaikessa yksinkertaisuudessaan lahjakkaiden opetuksessa on kyse siitä, että opetusta eriytetään vastaamaan myös luokan huippujen kykyjä ja tarpeita (Uusikylä 2000, 169). Feldhusenin ja Jarwanin (1993, 233) mukaan opetussuunnitelmassa tulee ottaa huomioon lahjakkaiden

oppilaiden tarpeet. Vaikka olisikin kaikkein yksinkertaisinta käyttää tulevien vuosiluokkien opetussuunnitelmaa lahjakkaille oppilaille, se ei kuitenkaan ole suositeltavaa. Opetusta suunniteltaessa tulee ottaa huomioon lahjakkaan lapsen iälle ominaiset sosiaaliset sekä emotionaaliset tarpeet ja suunnitella opetus sen mukaisesti. Vanhemmilla oppilailla nämä tarpeet ovat jo kehittyneet erilaisiksi ja sen takia ei ole perusteltua käyttää tulevia opetussuunnitelmia lahjakkaiden nuorten oppilaiden opetuksessa. (Porter 2005, 143.)

Lahjakkaiden oppilaiden eriyttäminen koostuu yleensä kahdesta eri osa-alueesta: opetuksen nopeuttamisesta (acceleration) sekä ryhmittelystä (grouping). Näillä keinoilla pyritään rikastamaan opetusta. (Uusikylä 2000, 171.) Seuraavissa alaluvuissa esittelen tarkemmin, mitä opetuksen nopeuttamisella ja ryhmittelyllä tarkoitetaan.

3.1.1 Opetuksen nopeuttaminen

Opetuksen nopeuttamisen (acceleration) tarkoituksena on rikastaa lahjakkaiden oppilaiden opintoja. Opetuksen nopeuttamisen eli akseleraation tarkoituksena on pyrkiä kehittämään lahjakkaan yksilön kykyjä nopealla opetustahdilla, koska näiden oppilaiden on todettu oppivan nopeammin kuin muut saman ikäiset oppilaat. Oppilailla tulee olla mahdollisuus edistyä omassa tahdissaan muita nopeammin, eikä heitä tule pakottaa viettämään aikaansa tavallisten rutiinitehtävien parissa perinteisessä opiskeluympäristössä. Usein lahjakkaat oppilaat kokevat olonsa epämukavaksi normaaliopetuksessa. Lahjakkaita oppilaita tulee rohkaista tämän menetelmän käyttämiseen, jotta he saavat opiskella omassa tahdissaan. Näin oppilaalla on mahdollisuus löytää uusia kykyjä itsestään. (Uusikylä 1992, 88–89.) Akseleraatio tuo mukanaan myös haasteita, koska kasvatusta ei voida suunnitella pelkiksi loogisiksi paketeiksi. Lahjakkaiden oppilaiden opetuksen rikastaminen ei suoranaisesti vaadi henkilökohtaisia opetussuunnitelmia, vaan opiskeluaikaa voidaan lyhentää joissakin asioissa. Näin ollen voidaan torjua tylsistymistä, kun oppilas saa kykyjään vastaavia tehtäviä normaaliluokassa. Opetuksen nopeuttaminen voi ajaa lahjakkaat lapset erille ikätovereistaan ja aiheuttaa emotionaalisesti epäsuotuisia kokemuksia. Tämän vuoksi opetuksen nopeuttamista tulee aina harkita tarkoin eikä päättää pikaisesti. (Uusikylä 2000, 172.)

Opetuksen nopeuttamisessa voi olla kyse opintojen aikaistamisesta, luokkatason ohittamisesta tai kokonaan luokattomasta koulusta. Monien maiden koulutusjärjestelmät mahdollistavat opintojen aloittamisen jo omaa ikäluokkaa aiemmin. Koulunkäynnin aloittaminen kuitenkin vaatii oppilaalta henkistä, psyykkistä sekä fyysistä koulukypsyyttä, joka todetaan erikseen.

(Holopainen & Laakso 1982, 173.) Opintojen aloittaminen omaa ikäluokkaa aiemmin ei tarkoita, että oppilas olisi fyysisiltä ominaisuuksiltaan yhtä kypsä kuin luokan muut oppilaat, jonka takia lahjakas oppilas voi kokea koulussa turhautumisen tunnetta tai väsymystä (Schiever & Maker 1997, 155). Oppilaan hypäessä luokkatason yli, voi hänellä kestää ennen kuin pääsee samalle tietotasolle muiden uuden luokan oppilaiden kanssa. Tämä voi vaikeuttaa opettajan tehtävää, sillä hänen vastuullaan on varmistaa oppilaan tietotaso. Oppilaan tietotasoa voidaan kuitenkin testata useilla eri testeillä, joiden avulla opettaja voi selvittää, mitkä aiheet ovat oppilaan hallinnassa ja mitkä kaipaavat vielä oppimista. (Vernon, Adamson & Vernon 1977, 143.)

3.1.2 Ryhmittely

Opetusryhmän ollessa homogeeninen on opettajan helpompi suunnitella opetusta, koska opetuksessa voidaan ottaa nyt huomioon oppilaiden kyvyt. Lahjakkaille oppilaille on tärkeää ikätovereiden tuki ja vertaisryhmässä oppilaiden käsitys omista kyvyistä vahvistuu. Usein oppimistulokset ovat tällaisissa ryhmissä parempia, sillä oppilas saa vertaisryhmässä kokea tasapuolisempaa oppimista. Näissä ryhmissä motivaation taso on keskimääräistä korkeampi, koska jokainen oppilas saa työskennellä kykyjensä mukaisesti. Vaikka oppilas on kypsä jollakin osa-alueella ei se tarkoita hänen olevan kypsä jokaisella osa-alueella. Sijoittamalla oppilas samaan kypsyystason ryhmään edistetään hänen oppimistaan paremmin kuin sijoittamalla hänet vanhempien oppilaiden ryhmään. Erityisluokat antavat oppilaille mahdollisuuden edistyä nopeammin, työskennellä haastavampien tehtävien parissa sekä opiskella syvällisemmin ja laaja-alaisemmin. (Uusikylä 2000, 172–173.)

Monissa eri maissa on perustettu erityislahjakkaille oppilaille omia ryhmiä, joiden painotukset vaihtelevat taiteen, liikunnan ja musiikin välillä. Oppilaita voidaan jakaa näihin ryhmiin kykyjensä perusteella sekä jakaa vielä pienempiin ryhmiin luokan sisällä. Näissä erityisluokissa koetaan parhaimmiksi lähtökohdat oppilaan tietojen syventämiselle tai laajentamiselle. Esimerkiksi liikuntataidot kehittyvät tällaisissa luokissa parhaiten. (Holopainen & Laakso 1982, 172.)

Ryhmittelyn ongelmana pidetään sitä, että jossakin tietyssä kyvyssä ryhmän oppilaat ovat saman tasoisia, mutta muissa kyvyissä erot voivat olla suuriakin. Usein oppilaat itse pitävät tällaisia ryhmäjaotteluita hyvinä mutta vanhemmat tai opettajat voivat kokea paineita elitismistä. Opettajat pelkäävät ryhmien luovan stereotypioita ja tekevän kuilua koulun

oppilaiden välille. (Vernon ym. 1977, 162–163.) Ryhmittelyä voidaan kuitenkin toteuttaa myös puolipäiväisesti eli oppilas olisi vain jotkut oppiaineet erityisryhmän mukana. Tämän on todettu parantavan oppilaan saavutuksia, oppimisasennetta, sosiaalisia taitoja sekä itsetuntoa. (Porter 2005, 147.) Luokan sisällä ryhmittelyä voidaan toteuttaa esimerkiksi kykyjen, taitojen tai kiinnostuksen mukaisiin ryhmiin (Lehtonen 1994, 40).

3.2 Liikunnan opetuksen eriyttäminen

Liikunnassa opetusryhmät koostuvat usein eritasoisista yksilöistä. Jotkut oppilaat ovat hyvinkin aktiivisia niin koululiikunnassa kuin vapaa-ajan harjoituksissakin, ja osalla taas päivittäinen liikuntasuositus ei ole lähelläkään täyttymistä. Liikuntatunneilla jokaisella oppilaalla on oikeus liikunnaniloon ja onnistumiseen sekä mahdollisuuteen kehittää omia fyysisiä ominaisuuksia ja liikuntataitoja. Jää opettajan tehtäväksi mahdollistaa kaikille oppilaille sopivan haastavat harjoitteet, kuitenkin liikunnan yhteisöllisestä luonteesta tinkimättä. (Huovinen & Rintala 2017.) Huovisen ja Heikinaro-Johanssonin (2003, 130) mukaan liikuntaryhmistä on muodostuneet entistä heterogeenisempiä, koska liikunnanopetuksen ryhmäkoot suurenevät. Jokaiselle oppilaalle tulee mahdollistaa oppimista tukevia harjoitteita sitä tukevassa oppimisympäristössä, koska motoriset taidot kehittyvät vain haastavia tehtäviä suorittaessa. Tärkeää on samalla muistaa tukea oppilaan motivaatiota. (Jaakkola 2010, 136.) Huovinen ja Heikinaro-Johansson (2003, 131) muistuttavat siitä, että liikunnassa eriyttäminen ei aina tarkoita motorisesti lahjakkaiden tai lahjattomien opetuksen eriyttämistä, vaan oppilaalla voi olla jokin sairaus tai vamma, jonka vuoksi opetusta tulee eriyttää. Liikuntakasvatus, joka huomioi yksilön tarpeet ja valmiudet, on nykypäivänä tunnettu paremmin nimellä *soveltava liikuntakasvatus* (Huovinen & Rintala 2017).

Eriyttämistä voidaan pitää onnistuneena, kun oppilaan psykomotoriset, kognitiiviset sekä affektiiviset taidot kehittyvät. Tämän vuoksi liikuntatunneilla harjoitteiden tarkoituksena tulee olla kehittää kaikkia näitä kolmea osa-aluetta. Eriyttäminen usein heijastuu opettajan omiin näkemyksiin eriyttämisen tarpeesta, vaikka se ei aina ole oppilaiden kehittymisen kannalta parhaaksi. Luomalla sellaisia harjoitteita, jotka ovat sopivan haasteellisia mutta saavutettavissa, parannetaan oppilaiden koettua kompetenssia. Mitä enemmän koettua kompetenssia koetaan koululiikunnan parissa, sitä suurempi mahdollisuus on harrastaa liikuntaa myös vapaa-ajalla. (Colquitt, Pritchard, Johnson & McCollum 2017, 46.)

Jotta eriyttämistä voidaan toteuttaa liikuntatunneilla, tarvitaan opettajalta oppilaantuntemusta, koska eriyttäminen vaatii taitotasojen mukaista ryhmittelyä. Ryhmittely antaa mahdollisuuden eriyttää liikuntatunneilla tehtäviä suorituksia. Ryhmittelyä voidaan tehdä oppilaiden kesken esimerkiksi kykyjen, heterogeenisyyden, valmiuksien tai mielenkiinnon kohteiden mukaan. (Colquitt ym. 2017, 47.) Oppilaita jaettaessa ikä- tai taitotasojen mukaisiin ryhmiin puhutaan hallinnollisesta eriyttämisestä (Huovinen & Rintala 2017). Kun ryhmä on homogeeninen eli ryhmän kaikki jäsenet ovat tasavertaisia liikunnallisilta taidoiltaan, potentiaali parempiin oppimistuloksiin on suuri, koska ryhmässä jokainen oppilas voi tuntea yhteenkuuluvuutta (Colquitt ym. 2017, 47). Lintusen (2017) mukaan yhteenkuuluvuuden tunne on yksi itsemääräämisteorian peruspilareista, jota on tärkeä toteuttaa opetuksessa vuorovaikutuksellista ilmapiiriä edistämällä.

Kun oppilas uskoo omiin kykyihinsä ja pätevyYTEensä liikuntatunneilla, kokee hän olevansa liikunnallisesti lahjakas. Tämän vuoksi liikuntaharjoitteiden tulee vastata oppilaan kykyjä. Urheilussa menestymisen kulmakivi on koettu pätevyys ja luotto omiin kykyihin, jonka takia liikuntatunneilla on tärkeä vahvistaa näitä ominaisuuksia kannustavalla palautteella ja tarpeeksi haastavilla harjoitteilla. (Jaakkola 2010, 119–120.) On kuitenkin tärkeä muistaa, että sosiaalisesta oppimisympäristöstä huolimatta oppilaan täytyy saada harjoitettua omaa pätevyytään oman tasoisilla harjoitteilla, jotta liikkuminen on mielekästä (Liukkonen & Jaakkola 2017, 295).

Harjoittelun monipuolistaminen on ensiarvoisen tärkeää liikuntataitojen kehittämiseksi. Monipuolisella harjoittelulla tarkoitetaan erilaisia motorisia taitoja huomioivaa harjoittelua. Tämän vuoksi oppimisympäristön ja harjoitteiden vaihtuvuudella voidaan monipuolistaa liikunnanopetusta ja tarjota monipuolisempaa liikunnanopetusta lasten ja nuorten motoristen taitojen kehittämiseksi. Taitava liikuntakasvattaja vaihtelee liikunnan oppimisympäristöjä sekä sosiaalisia työtapoja. (Jaakkola 2017, 373.) Erityisen tärkeää liikunnan opetuksesta tekee se, että liikunnanopetuksessa tavoitetaan kaikki lapset ja heidän taitojaan on mahdollista kehittää kohti huippu-urheilua. Perusopetuksella on mahdollisuus luoda potentiaalia lapsiin, jotka voivat kehittyä omassa lajissaan maailman huipulle. (Salasuo ym. 2015, 315.)

4 Kodin ja koulun yhteistyö lahjakkuuden tukemisessa koulussa

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on iso osa jokaisen perusopetuksessa työskentelevän opettajan päivittäistä työtä. Pelkästään laki itsessään jo velvoittaa opettajat yhteistyöhön kodin kanssa ja laki myös määrittää ne tilanteet, joissa yhteistyötä tulee toteuttaa. (Lämsä 2013a, 11.) Lasten oppimistulokset ovat parhaimpia silloin, kun koti ja koulu tekevät yhteistyötä (Launonen, Pohjola & Holma 2004, 95; McConkey 1988, 19). Colemanin (1998, 83) mukaan myös lasten sitoutuminen koulunkäyntiin paranee, kun koti ja koulu toimivat yhteistyössä. On kuitenkin tärkeä muistaa, että kodilla on aina ensisijainen vastuu lapsen kasvatuksesta ja oppivelvollisuuden suorittamisesta (Hiillos, Kyllönen & Vahtera 2001, 50; Opetushallitus 2014, 34; Rimpelä 2013, 31).

Hiillos, Kyllönen ja Vahtera (2001, 7) sekä Launonen ja Pulkkinen (2004, 48) toteavat kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön vaikuttavan monet eri tekijät, mutta suurimpana yhteistyön sujuvuuteen vaikuttaa huoltajan omat kokemukset koulunkäynnistä. Hiilloksen ja kumppanien (2001, 7) mukaan pääosa vanhemmista haluaa omista kokemuksista huolimatta tehdä yhteistyötä koulun kanssa. Jotkut toteuttavat yhteistyötä negatiivisten kokemustensa pohjalta varmistaakseen sen, ettei omalle lapselle synny samanlaisia negatiivisia kokemuksia. (Hiillos ym. 2001, 7.) Myös Vuorinen (2000, 12) sekä Connell (1987, 4) tuovat esille näkökulman huoltajien omista kokemuksista, jonka mukaan kodin ja koulun välinen vuorovaikutus perustuu aina koulua koskeviin mielikuviin, joita huoltajille on jäänyt omista kouluajoista. Vuorinen (2000, 12) toteaa myös median vaikuttavan suurelta osin huoltajien mielikuviin koulusta. Mitä yhteneväisempää yhteistyöstä saadaan tehtyä, sitä parempi kuva huoltajilla on koulunkäynnin todellisuudesta nykypäivänä. (Vuorinen 2000, 12.) Opettajan oma asenne kotiväkeä kohtaan määrittää yhteistyön laatua; kun asenne kodin ja koulun välillä on toisiaan kunnioittava, yhteistyö toteutuu ja onnistuu suuremmalla todennäköisyydellä. (Hiillos, Kyllönen & Vahtera 2001, 7.)

Peltosen (2008) mukaan lapsen oppimispolun tärkein tuki on toimiva yhteistyö koulun ja kodin välillä, jota tulee kehittää vuorovaikutuksessa toisiinsa jatkuvasti. Lähtökohtana kodin ja koulun yhteistyölle toimii aina lapsen kasvun ja kehityksen tukeminen (Peltonen 2008, 17). Vuosien saatossa kasvatusyhteistyön käsite on kuitenkin muuttunut kasvatuskumppanuudeksi. Yhteistyö käsitteenä antaa jokaiselle toimijalle valtuudet toimia omalla tahollaan hoitaen oman roolinsa. Kumppanuudessa kuitenkin on kyse vuorovaikutuksesta. (Lämsä 2013b, 49.) Metson (2021, 30) mukaan kumppanuuden käsite on kuitenkin arka, sillä vaikka käsitteen tarkoituksena

on hyvä, se jättää huomiotta jännitteet ja konfliktit, joita kodin ja koulun välinen yhteistyö väistämättä pitää sisällään. Olisikin tärkeä puhua pyrkimyksestä kohti kumppanuutta, koska kumppanuus näyttäytyy vanhempien osalta usein pelkästään passiivisena roolina, kuten tiedon vastaanottajana ja vanhempainiltoihin osallistujana. (Metso 2021, 30.)

Kotona lapsi oppii ajattelumalleja, asenteita, arvoja ja käytäntöjä. Huoltajilta lapselle siirtyvä aineeton pääoma on vähentynyt vuosien kuluessa, kun muut kasvatusinstituutiot kuten koulu, kerhot ja harrastukset ovat yleistyneet lapsien arkielämässä. (Salasuo ym. 2015, 81.) Perhe on kuitenkin lapselle kiistatta tärkein yhteisö, jossa kehittyä. Perhe ei kuitenkaan voi yksinään ohjata lapsen kehittymistä. Sen vuoksi tärkeintä on yhteneväisen kokonaisuuden luominen kaikkien niiden yhteisöjen kesken, joihin lapsi ohjataan, tai hän joutuu tai hakeutuu. (Rimpelä 2013, 31.) Kasvatusta ja opetusta tulee järjestää niin, että kodin ja koulun välinen yhteistyö tukee sitä. Vuorovaikutteisella yhteistyöllä voidaan edistää oppilaan hyvinvointia sekä tervettä kasvua ja kehitystä. (Opetushallitus 2014, 34). Kodin ja koulun yhteistyö ei koostu vain yhdestä tai kahdesta tekijästä. Se pitää sisällään esimerkiksi koululainsäädännön, opetussuunnitelman ja koulun oman toimintakulttuurin, joka ohjaa koulussa toimivan henkilöstön toimintaa kaikilla osin. Yhteistyöstä saadaan toimivaa, kun koulu pystyy turvaamaan sille resursseja taloudellisesti, ajallisesti ja tilallisesti. (Ijäs 2013, 212.)

Coleman (1998, 1) esitteli ajatuksen kolmen joukosta, johon kuuluvat luokkahuoneessa läsnäolevat kolme toimijaa: oppilaat, opettaja ja vanhemmat. Vaikka vanhemmat eivät ole fyysisesti läsnä luokkahuoneessa, ovat heidän uskomukset, asenteet ja tavat toimia läsnä lastensa ajatuksissa sekä toimintatavoissa. (Coleman 1998, 1.) Myös Rimpelän (2013, 17) mukaan kasvatuksen kenttä koostuu monista eri toimijoista, ei pelkästään opettajista ja huoltajista. Esimerkiksi kouluinstituutioon luetaan kuuluviksi oppilaiden ja opettajien ohella koulun muu henkilökunta ja vanhemmat, jotka osaltaan muokkaavat koulua instituutiona jatkuvasti (Metso 2021, 23). Nämä toimijuudet muuttuvat vuosien varrella hyvinkin paljon – esimerkiksi sellainen vanhemmuus, joka toimi 40 vuotta sitten, on kaukana nykypäivän toimivuudesta. Yhteisen ymmärryksen rakentaminen jokaisen eri toimijan välille on edellytys kaaoksen välttämiseksi. (Rimpelä 2013, 17.)

Launosen ja kumppaneiden (2004, 93) mukaan keskeisin kodin ja koulun yhteistyötä määrittävä tekijä on vanhempien aika. Heidän mukaansa aika tai sen puute määrittää vanhempien asennetta tehtävää yhteistyötä kohtaan, sillä se koetaan perheen ja työn ohella arkivelvollisuudeksi. Koulun haaste on luoda aitoa osallisuutta koulun ja kodin välille niin, ettei lapsen tarvitsi

kantaa huolta informaation kulusta kodin ja koulun välillä. (Launonen ym. 2004, 93.) Lapset kokevat olonsa turvatuksi, kun he tietävät kodin ja koulun toimivan yhteisymmärryksessä. Jos oppilas saa kotoa positiivisen kuvan koulusta, oppii lapsi myös itse arvostamaan omaa toimintaansa koulussa sekä kaikkia koulussa toimivia henkilöitä. Lapsen näkökulmasta yhteistyön merkittävin asia on se, että lapsi kokee itsensä tärkeäksi, arvostetuksi ja rakastetuksi. Tämä kokemus tulee automaattisesti osaksi lapsen minäkokemustaan ja sitä voidaan pitää itsetunnon ytimenä. (Hiillos ym. 2001, 15.)

Yhteistyö koulun ja kodin välillä tulisi olla jokaisen opettajana työskentelevän prioriteetti. Opettajat, jotka pystyvät tekemään vuorovaikutteista ja sitoutunutta yhteistyötä kotien kanssa pystyvät luomaan koulun sisällä muutosta yhteistyön tekemiselle niin, että muutkin opettajat pystyvät parantamaan suhdettaan kodin ja koulun välillä. (Friedman 2005, 7.) Menestyvän koulun ominaispiirteenä on pidetty laajaa kodin ja koulun välistä yhteistyötä koko koulun toimesta (Launonen & Pulkkinen 2004, 32–33).

Koulun tehtävä on auttaa kotia kasvatuksessa sekä tukea perheitä toimimaan vastuullisesti. Opettajien on hyvä korostaa vanhemmille heidän olevan oman lapsensa asiantuntijoita ja samalla rajata omaa toimenkuvaansa vain kouluympäristöön kuten opettamiseen ja ryhmäkäyttäytymiseen. Opettajan tehtävä on siis olla tukena, ei päävastuussa. (Hiillos ym. 2001, 51.) Kodilla ja koululla on eri kasvatustehtävät – yhteistä on kuitenkin pyrkimys lapsen parhaaseen, kuten kehittymisen edistämiseen sekä mielenterveyden tukemiseen (Peltonen 2008, 17). Rimpelän (2013, 32) mukaan kasvatuskumppanuus korostuu silloin, kun vanhemmat eivät jostakin syystä pysty tukemaan lastaan. Näissä tilanteissa muiden kehitysyhteisöjen täytyy ottaa suurempaa roolia kasvatuskumppanuudessa kompensoidakseen vanhempien vajetta toimia lapsen kasvatuksen kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Jos kasvatuskumppanuutta ei saada toimimaan, on vaara, että lapsi jää ikään kuin kaikkien toimijoiden välitilaan eikä missään näissä kehitysyhteisöissä kohdata eikä tueta lasta aidosti. (Rimpelä 2013, 32.)

4.1 Lainsäädäntö kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä

Kodin ja koulun yhteistyö on jatkumo, joka ulottuu aina päiväkodista toiselle asteelle asti. Jokaisella koulutusasteella on eri säädökset kodin ja koulun yhteistyöstä. On tärkeää, että näillä koulutusasteilla toimivat työntekijät, kuten opettajat, ovat perillä ajankohtaisista säädöksistä kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. (Peltonen 2008, 19.) Tässä alaluvussa tutustutaan tarkemmin perusopetuslain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden näkemyksiin

kodin ja koulun yhteistyöstä. Alla olevassa kuviossa (kuvio 4) on esitetty ne tekijät, jotka ohjaavat koulun ja kodin yhteistyötä valtakunnallisesti ja paikallisesti.



KUVIO 4. Prosessi lainsäädännön toimeenpanosta. (mukailtu Opetushallitus 2007, 8).

Valtakunnan tasolla säädetään kaikki suuret linjaukset, kun taas kunta määrittää kaikille kuntalaisille yhteiset käytännöt sekä toimeenpanee valtakunnan tason säädökset. Koulu sopii itse omista linjauksistaan ja yksilötasolla sovitaan yksittäisen perheen kanssa tai perheen sisällä toteutettavat vuorovaikutuksen käytännöt. Valtakunnan tasolla määritellään esimerkiksi lakeja, asetuksia ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä annetaan suosituksia kunnille siitä, miten viestintää tulisi toteuttaa kotien ja koulujen välillä. Valtakunnan tasoon kuuluu myös opettajien kouluttaminen, jotka osaltaan käyvät läpi kodin ja koulun välisen yhteistyön tasoja ja toimintatapoja. Kunta laatii oman opetussuunnitelman, jonka ohjeet ja strategiat pannaan toimeen kunnan kouluissa. Tällöin nämä ohjeistukset ovat yhtenäisiä ja niillä ohjataan koulujen toimintaa. Kunta myöskin hankkii opettajille välineet yhteistyön toteutukseen, kuten tietotekniset laitteet, henkilöstön sähköpostijärjestelmä, internetin ylläpito sekä sähköiset yhteydenpitojärjestelmät kuten Wilma, Zoom, Moodle ja Teams. (Karhuniemi 2013a, 82–83.)

4.1.1 Perusopetuslaki

Yhteistyön sisällyttämisellä lakiin on alun perin haluttu painottaa sen tärkeyttä jokaiselle opettajalle (Valde 2000, 117). Alun perin perusopetuslain (628/1998 § 3) mukaan kotien täytyi

toimia yhteistyössä koulujen kanssa (Opetushallitus 2007, 8). Lainsäädäntöä kuitenkin täsmennettiin vuonna 2003 kodin ja koulun yhteistyön osalta perusopetuslain muuttamista koskevassa laissa (Peltonen 2008, 19). Täsmennetyn perusopetuslain (477/2003) mukaan koulun ja kodin välisen yhteistyön keskeiset periaatteet tulee kirjata opetussuunnitelman perusteisiin, joiden mukaan opetusta toteutetaan. Opetussuunnitelmassa tulee kirjata tarkka yhteistyön järjestämistapa ja suunnitelma yhteistyön toteuttamisesta. (Perusopetuslaki 1998 § 3.)

Valtioneuvoston asetuksen (1435/2001) neljännessä momentissa tarkennetaan perusopetuslakia seuraavalla tavalla: ”Opetus ja kasvatusta tulee järjestää yhteistyössä kotien ja huoltajien kanssa siten, että jokainen oppilas saa oman kehitystasonsa ja tarpeidensa mukaista opetusta, ohjausta ja tukea.” (Valtioneuvosto 2001.)

Opetushallituksen (2007, 8) mukaan koulun ja kodin yhteistyötä määrittää perusopetuslakiin kirjatut oppilaan oikeudet opetukseen sekä turvalliseen opiskeluympäristöön niin esi- ja peruskouluissa kuin toisen asteen koulutuksissakin. On tärkeää varmistaa, että kodissa ja koulussa ollaan tietoisia näiden suunnitelmien sisällöistä turvallisen perusopetuksen takaamiseksi. (Opetushallitus 2007, 8–9).

4.1.2 Opetussuunnitelma

Opetussuunnitelman perusteet perustuvat lakisäädöksille, jotka velvoittavat järjestämään opetusta. Myös valtioneuvoston linjaukset määrittävät opetussuunnitelman perusteita. (Peltonen 2008, 22.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014, 35) mainitsevat perusopetuslain näkemyksiä kodin ja koulun yhteistyöstä, kuten sen positiivisista vaikutuksista lapsen kasvuun ja kehitykseen sekä jokaisen oppilaan oikeuden saada oman kehitystason ja tarpeiden mukaista ohjausta ja tukea. Osaksi koulun toimintakulttuuria kuuluu huoltajien osallisuus sekä mahdollisuus ottaa osaan koulutyöhön ja sen kehittämiseen. Kodin ja koulun välisen yhteistyön kehittämisvastuu on kuitenkin aina kouluilla eli opetuksen järjestävällä taholla. (Opetushallitus 2014, 35.)

Kodin ja koulun yhteistyön lähtökohtana pidetään molemminpuolista luottamusta, tasavertaisuutta sekä kunnioitusta. Yhteistyössä kunnioitetaan perheiden moninaisuutta sekä jokaisen perheen erilaisia tuen ja tiedon tarpeita. Jotta yhteistyö on toimivaa, vaaditaan koulun henkilöstöltä aloitteellisuutta. Koulun henkilökunnan tulee olla henkilökohtaisessa

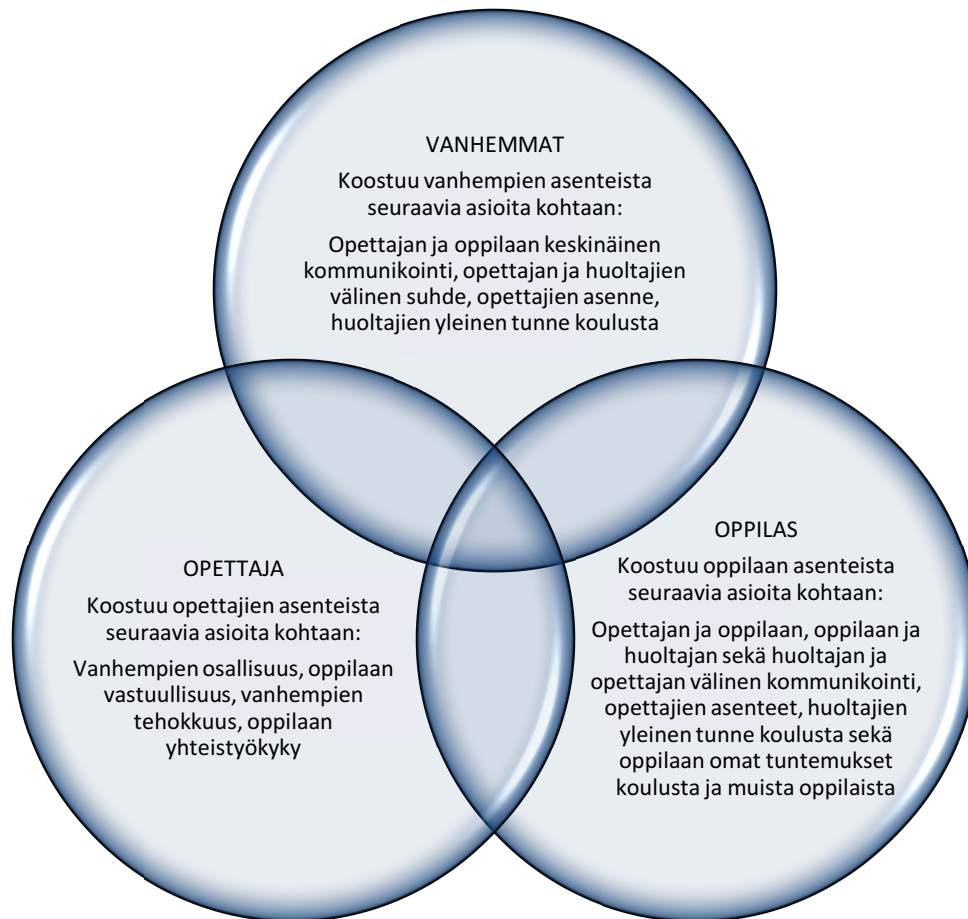
vuorovaikutuksessa huoltajien kanssa sekä toteuttaa viestintää erilaisin keinoin. Yhteistyötä kodin ja koulun välillä toteutetaan yhteisö- ja yksilötasolla. Yhteisötasolla yhteistyötä voidaan toteuttaa esimerkiksi vanhempainilloissa tai muissa ryhmäkokouksissa sekä yksilötasolla eli henkilökohtaisissa tapaamisissa kuten arviointikeskusteluissa. (Opetushallitus 2014, 35.)

Kodin ja koulun yhteistyön tarkoituksena on myös edistää huoltajien ja koulun vuorovaikutusta. Kun koti ja koulu toimivat yhteistyössä, vahvistaa se yhteisöllisyyttä ja tukee opettajan sekä koulun toimintaa. Kodin ja koulun yhteistyöhön voidaan liittää monia muitakin kasvatusyhteisöjä tai -toimijoita, kuten esimerkiksi koulun kerhotoimintaa. Nämä kolmannet osapuolet vahvistavat koulun ja kodin yhteistyötä sekä yhteistyötä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Opetushallitus 2014, 36, 42.)

4.2 Yhteistyön eri tasot

Kasvattajien tulee aina olla tarkkana sekä siitä mitä he sanovat, mutta myös miten he sanovat. Oppilaat tulevat usein monistakin eri lähtökohdista, jonka vuoksi on tärkeää ymmärtää, että kommunikaatiolla ja sanoilla on yhtä paljon positiivisia vaikutuksia kuin silläkin, miten asiat sanotaan. (Friedman 2005, 2.) Tällaisella positiivisella kommunikoinnilla ja viestinnällä voidaan muuttaa myös perinteikkäitä kodin ja koulun yhteistyömalleja (Ijäs 2013, 211).

Kodin ja koulun yhteistyö perustuu syvyydeltään erilaisille tasoille (Vuorinen 2000, 21). Coleman (1998, 3) hahmottaa yhteistyön eri tasoja ja toimijoita kuvion avulla (kuvio 5). Tässä kuviossa jokainen toimija vaikuttaa toisiinsa ja opastaa toisiaan. Opastavalla suhteella toisiinsa tarkoitetaan asenteita ja arvoja opettamisesta sekä oppimisesta ja näitä tukevista harjoitteista. Esimerkiksi vanhempi, joka ei suostu auttamaan lasta matematiikan kotitehtävissä sanoen, ettei hänkään koskaan ollut hyvä matematiikassa, vaikuttaa koulun, kodin sekä lapsen suhteisiin toisiinsa, sillä tämä sanoma aiheuttaa lapselle oppimisahdistusta, vihamielisyyttä matematiikkaa kohtaan sekä opittavien asioiden merkityksettömyyttä. Ahdistuneisuus matemaattisia aineita kohtaan on oppilaissa hyvin yleistä. Vanhemman kommentti kotitehtävistä on hyvä esimerkki siitä, miten luokkahuoneen eli opettajan ja oppilaan opastavaan suhteeseen vaikuttaa kodin opastava suhde eli suhde lapsen ja huoltajan välillä. (Coleman 1998, 3.)



KUVIO 5. Oppilaan, vanhempien ja opettajan väliseen yhteistyöhön vaikuttavat tekijät (mukailtu Coleman 1998, 3).

Yhteistyön toteutuminen arkipäivinä jää kuitenkin usein vain opettajan ja koulun hartioille syystäkin – vanhemmille toiminta koulussa tai yhteistyön toteuttaminen on vapaaehtoista, opettajille osa toimenkuvaa sekä laillinen velvollisuus tulee täyttää. On kuitenkin hyvä muistaa, että yhteistyö on toimiakseen oltava vuorovaikutteista, jonka vuoksi vanhempien rooli yhteistyössä on ensiarvoisen tärkeä. (Ijäs 2013, 212–213.) Kasvatuskumppanien onkin hyvä pitää mielessään yhteistyön molemmille tuoma lisäarvo sekä ymmärrys siitä, että yhteistyösuhteen tulee olla tasa-arvoinen toimiakseen (Hiillos ym. 2001, 13).

Koulun ja kodin yhteistyötä on osattava ajatella kaikkien eri toimijoiden näkökulmasta monipuolisesti. Tämä tarkoittaa jokaisen toimijan tehtävien suunnittelua lapsen kasvun edistämiseksi. (Launonen ym. 2004, 103.) Opetushallitus (2007) jakaa yhteistyön tasot kolmeen eri osaan: kunnan taso, koulun taso ja luokan taso. Kunnan tasolla yhteistyö koskee lähinnä opetuksen järjestämistä ja lapsen hyvinvoinnin edistämisen suunnitelmaa koulutyössä. On tärkeää, että vanhempien ääni saadaan kuultua näitä suunnitelmia tehdessä, sillä nämä päätökset

vaikuttavat lapsen ja nuoret opetukseen ja elinympäristöön. Koulun tasolla yhteistyö on esimerkiksi koulun toiminnan kehittämistä niin, että vanhemmilla on mahdollisuus osallistua siihen. Vanhemmat voivat esimerkiksi olla mukana tekemässä koulun opetussuunnitelmaa. Luokan tasolla yhteistyöstä puhuttaessa on tarkoitus yhdistää muita vanhempia ja oppilaita opettajan välityksellä. On tärkeää, että opettaja kartoittaa kaikkien vanhempien toiveita ja tarpeita yhteistyön tekemiselle sekä turvalliselle oppimisympäristölle. (Opetushallitus 2007, 13–14.)

Hiiloksen ja kumppanien (2013, 27) mukaan yksi hyvä tapa toteuttaa kodin ja koulun yhteistyötä on yhteistoiminnallinen työskentely. Näin kaikki yhteistyöhön osallistujat saadaan osallistumaan keskusteluun ja kaikkien mielipiteet sekä ajatukset tulevat otetuksi huomioon. Yhteistoiminnallinen työskentely voi tarkoittaa esimerkiksi vanhempaintapaamisia tai keskusteluihin painottuvaa vanhempainiltaa. (Hiillos ym. 2001, 27.) Ijäksen (2013, 217) mukaan aktiivinen keskustelu voi pitää sisällään keskusteluja arvoista, jotta saadaan molemminpuolista arvokasta tietoa yhteisestä kasvatuskulttuurista ja koulun ulkopuolellekin ulottuvista aiheista, jotka kuitenkin vaikuttavat kasvatukseen.

Yhteistyöstä puhuttaessa usein tulee esille pelkästään vanhempainillat. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on kuitenkin paljon muutakin. Kouluissa voidaan viettää esimerkiksi avoimien ovien päivää, jolloin vanhemmat pääsevät seuraamaan tyypillistä koulupäivää. (Karhuniemi 2013b, 111.) Tällöin vanhemmat pääsevät kokemaan yhden koulupäivän ikään kuin oppilaana. Näihin päiviin voi sisällyttää esimerkiksi vanhempien vetämiä tunteja, teemoinaan heidän omat ammattinsa. (Hiillos ym. 2001, 18.)

Karhuniemen (2013b) mukaan sähköiset välineet ovat ekologinen vaihtoehto yhteydenpidolle, ja informaatio menee varmemmin perille kuin esimerkiksi katoavien paperilappujen kanssa. On tärkeää, että koulu käyttää viestinnässään sellaisia kanavia, jotka tavoittavat vanhemmat varmimmin. Tämän vuoksi ei ole poissuljettua, että sosiaalisen median vaikutus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä ei korostuisi. Sosiaalinen media perustuu vuorovaikutukselle, jakamiselle ja verkostoitumiselle – eli juuri niille samoille asioille, joille kodin ja koulun yhteistyökin perustuu. (Karhuniemi 2013b, 123, 131.)

Kozik (2005) ottaa kodin ja koulun yhteistyön tasoista huomioon myös ne seikat, jotka vaikuttavat toimivaan yhteistyöhön jokaisella eri yhteistyön tasolla. Nämä seikat hänen mukaansa ovat näkemys (*vision*), luottamus (*trust*), uskottavuus (*credibility*), palvelus (*service*) ja vaikutus (*influence*). Näiden kaikki tekijät vaikuttavat toisiinsa jokaisella yhteistyön tasolla.

Näkemyks kasvatuksesta tulee olla kodin ja koulun välillä yhtenäinen, vaikka yhteisen näkemyksen löytäminen voi olla hankalaa. Luottamus kehittyy hyväksynnän ja arvostuksen kautta kommunikoinnissa. Hyväksyntä ja arvostus taas kehittyvät aidosta välittämisestä ja toisen ihmisen aidosta kuuntelemisesta. Luottamuksella on positiivisia vaikutuksia yksilön rohkeuteen sekä ongelmien ratkaisemiseen yhteistyössä. Uskottavuutta voidaan luoda koulun puolesta silloin, kun osataan ajatella myös elämää koulun ulkopuolella ja tukea sitä. Jotta vanhempia saadaan sitoutettua yhteistyöhön, on lapsen hyväksi toiminen eli kasvatuksellinen palvelus koulun alueella ensiarvoisen tärkeää. Vaikutuksella voidaan muuttaa toisen ihmisen käytöstä, joka osaltaan on yksi kasvatuksen tärkeimmistä tehtävistä – auttaa perheitä kasvattamaan ja auttaa lasta kasvamaan ja kehittymään. (Kozik 2005, 61–69.)

4.3 Oppilas osana yhteistyötä

Oppilas on koko kodin ja koulun välisen yhteistyöprosessin tärkein tekijä (Opetushallitus 2007, 16). Kodin ja koulun välinen yhteistyö, joka toimii, vaikuttaa myönteisesti lapsen kasvuun ja kehitykseen, kuten koulumenestykseen, kotitehtävien tekemiseen sekä yleiseen asenteeseen opiskelua kohtaan. (Ijäs 2013, 212.) Aluksi kodin ja koulun yhteistyö muodostuu hyvin konkreettisista asioista, kuten lapsen koulupäivän rutiineista, tavaroiden huolehtimisesta sekä muiden oppilaiden huomioimisen oppimisesta. Vähitellen vastuuta aletaan kuitenkin siirtää oppilaalle itselleen. Läpi koulupolun oppilaalla on kuitenkin oikeus kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön. (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013, 224.)

Oppilaan sitoutuminen kouluun ja koulutyöhön on suorassa yhteydessä siihen, kuinka tärkeänä oppilas pitää koulua ja koulutusta. Tärkeänä pitäminen on taas suorassa yhteydessä opettajan ja oppilaan väliseen yhteistyöhön ja siihen, kuinka paljon oppilaan mielestä opettaja välittää hänestä yksilönä. (Coleman 1998, 142.) Myös Hiilloksen ja kumppanien (2001) mukaan opettajan tavatessa vanhemmat lapsen kanssa yhdessä, pääsee opettaja tarkkailemaan, miten oppilas käyttäytyy vanhempien seurassa ja miten perheen arvot näkyvät lapsen käyttäytymisessä, kun mukana on vanhemmat (Hiillos ym. 2001, 32.) On kuitenkin opettajana muistettava, että koti ja perhe luovat lapsen arvoperustan, mutta kaverit vaikuttavat eniten lapsen käyttäytymiseen (Launonen & Pulkkinen 2004, 50).

Arminen ja kumppanit (2013, 224) toteavat monien eri tekijöiden vaikuttavan oppilaan kokemuksiin kodin ja koulun yhteistyöstä. Heidän mukaansa ensimmäiseksi on kyse hyvästä alusta, kun oppilas aloittaa uudessa koulussa ja opettajan sekä vanhempien yhteistoiminnalla

uuden koulun alusta saadaan luotua turvallinen ja mielekäs kokemus. He huomauttavat myös kaverisuhteiden tärkeydestä, sillä yksinäisyys ja ystävystyminen kuuluvat jokapäiväiseen elämään koulussa – yksinäisyyteen voidaan puuttua yhdessä kodin ja koulun kanssa ja auttaa lasta löytämään kaverisuhteita koulussa. Myös kodin ja koulun yhteistyö voi tuottaa yhteisöllisyyttä, jolla voidaan tukea lapsen kasvua tai koulussa voi olla joitakin perinteitä tai tapahtumia, jotka tuottavat lapselle yhteisöllisyyden tunnetta. (Arminen ym. 2013, 224–225.)

Oppilaalla on oikeus tulla kuulluksi ja osallistuneeksi kodin ja koulun yhteistyössä, varsinkin silloin, kun asia koskee häntä itseään. Näin ollen opettajalla on velvollisuus myös suunnitella yhteistyön menetelmät sellaisiksi, että oppilaallakin on mahdollisuus osallistua yhteistyöhön omalta osin. (Opetushallitus 2007, 16.) Lapsen ja nuoren äänen kuuluviin saaminen ja vuorovaikutteinen yhteistyö kaikkien kasvatuskumppanien kesken on tärkeää, jotta lapselle tai nuorelle voidaan turvata terve ja hyvinvoiva tulevaisuus. Tällöin lapsi tai nuori saa kokemuksen, että hän on merkityksellinen toimija tässä yhteistyöprosessissa. (Tervaskanto-Mäentausta & Seppänen 2013, 260.)

4.4 Yhteistyön hyödyt ja haasteet

Yhteistyö tuo mukanaan paljon hyötyjä mutta samalla haasteita. Erityinen haaste yhteistyölle voi olla statuksen mukanaan tuoma kokemus siitä, etteivät yhteistyöhön liittyvät osapuolet ole yhdenvertaisia. Osa vanhemmista voi olla välinpitämättömiä koulua ja koulujärjestelmää kohtaan. (Hiillos ym. 2001, 13.) Osalla vanhemmista voi olla esimerkiksi huonoja kokemuksia opettajan kanssa tehdyistä tapaamisista, jotka vaikuttavat vanhempien mielenkiintoon koulua kohtaan. (Kampman ym. 2015, 123).

Jotkut vanhemmat voivat olla haastavia tapauksia yhteistyön suhteen. He voivat olla esimerkiksi ylisuojelevia, ylireagoivia, välinpitämättömiä tai hyökkäviä. Joihinkin vanhempiin voi olla todella vaikea löytää yhteyttä, jos he eivät halua osallistua vuorovaikutukseen. Opettajan on hyvä varautua myös siihen, että osa vanhemmista ottaa yhteyttä esimieheen tai opetushallintoon ollessaan tyytymättömiä opettajan toimintaan tai opetukseen. Jotta yhteistyötä voidaan tällaisissa tilanteissa toteuttaa, on opettajan kyettävä yhteistyöhön haastavasta tilanteesta huolimatta. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 163.) Vaikka opettaja pyrkisi aina avoimeen ja kaikkia osapuolia miellyttävään yhteistyöhön, voi matkalla esiintyä ongelmia. Jotta ongelmat saataisiin minimoitua, on hyvä muistaa kaksi asiaa: ajoissa tiedottaminen ja perustelu. Kun asioista tiedotetaan ajoissa, monet epäselvyydet ratkeavat. Mitä

paremmin vanhemmat tietävät koulun ohjelmasta, sitä vähemmän heillä on epäselvyyksiä ja näin ollen he tuntevat olonsa vähemmän epämurkkaavaksi. Asioiden perusteleminen vähentää epäselviä tilanteita koulun arjessa ja edesauttaa vanhempia kunnioittamaan opettajaa ja uskomaan siihen, että hän on alansa ammattilainen ja perehtynyt työhönsä. (Hiillos ym. 2013, 58.)

Kasvatuskumppanien yhteistyön toimivuudesta tai toimimattomuudesta lapset oppivat hyvinvointia sekä pahoinvointia (Rimpelä 2013, 45). Yhteistyön toimivuuteen vaikuttavat esimerkiksi yhteiskunnalliset rakenteelliset ja kulttuurilliset muutokset siksi, että koulu on instituutiona osa jatkuvasti muuttuvaa yhteiskuntaa. Haasteita luo esimerkiksi nykypäivän moninaiset perheet, joita ei välttämättä ole otettu yhtä hyvin huomioon kuin ydinperhe. On tärkeää, että yhteistyötä on kehitetty niin, että se ottaa huomioon moninaiset perheet, kuten sellaiset perheet, joissa on kaksi äitiä tai kaksi isää, kaksi kotia, uusperheet sekä virallisten huoltajien lisäksi kakkosäitejä tai -isiä. On totuttu siihen, että äidit ovat perheissä olleet kiinnostuneimpia lapsen koulunkäynnistä ja siksi sitä on korostettu ammattilaisten toimestakin. Tämä lisää haasteita, sillä kaikilla lapsilla ei välttämättä ole kotona äitiä tai äitihahmoa. Siksi on toimittava sen eteen, että myös isät osallistetaan kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön entistä paremmin. (Opetushallitus 2007, 25–26.)

Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet tai mielipiteet eivät saa vaikuttaa tehtävään yhteistyöhön. Opettajan on oltava ammattilainen, joka kaikesta riippumatta suorittaa yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Opettajalla on isoin vastuu yhteistyön toteuttamisesta henkilökemioiden yhteensopivuudesta tai -sopimattomuudesta riippumatta. Yhteistyö kysyy opettajan ammattitaitoa, joka rakentuu onnistuneista ja haastavista vuorovaikutustilanteista perheiden kanssa sekä oman toiminnan reflektoinnista näissä tilanteissa. (Lämsä 2013b, 57.) Yhteistyön onnistuessa tuetaan niitä yhteistyön kannalta tärkeimpiä tekijöitä, joita ovat lapsen kasvun tukeminen, kehittyminen sekä oppiminen (Peltonen 2008, 16). Hiilloksen ja kumppanien (2001, 84) mukaan jää opettajan ja kouluyhteisön tehtäväksi arvioida yhteistyön onnistumista yhdessä vanhempien kanssa, jotta yhteistyötä voidaan kehittää laadullisesti yhä uudelleen ja uudelleen.

5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen toteuttamista kokonaisuutena. Ensimmäiseksi esittelen tutkimuksen tavoitteita ja tutkimuskysymykset. Seuraavissa luvuissa kuvailen tutkimusaineistoa ja esitän teoriaa sen tueksi. Lopuissa alaluvuissa kuvailen sitä, miten aineisto on kerätty ja kuinka se on analysoitu.

5.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimuksen päätavoitteena on selvittää nuorten huippu-urheilijoiden kokemuksia koulun ja koululiikunnan tuesta urheilijan polulla. Tarkoituksena on myös selvittää kodin ja koulun välistä yhteistyötä urheilijan näkökulmasta sekä sen vaikutusta urheilijaksi kasvamisessa. Tavoitteena on lisätä tietoisuutta siitä, millaisia kokemuksia nuorilla urheilijoilla on koulun ja koululiikunnan tuesta, ja miten nämä tekijät edistävät nuoren urheilijan polkua omassa lajissaan.

Tutkimus selvittää mitkä ovat sellaisia koululiikunnan positiivisia tekijöitä, jotka nuoret huippu-urheilijat kokevat merkityksellisiksi oman lajin ohella. Pyrkimyksenä on kehittää koululiikuntaa käyttämään näitä positiivisia ja toimiviksi todettuja menetelmiä nuorten urheilijoiden kehittämisessä yhä enemmän. Tutkimukset tutkimuskysymykset ovat:

- 1) Miten koulu tukee lahjakkaan nuoren huippu-urheilijan urheilijan polkua?
- 2) Mitkä tekijät tekevät koululiikunnasta merkityksellistä urheilijalle nuorelle?
- 3) Millainen koulun ja kodin välinen yhteistyö tukee urheilijan polkua?

Ensimmäinen tutkimuskysymys on tutkielman päätutkimuskysymys. Kaksi seuraavaa kysymystä luokitellaan alakysymyksiksi, jotka tukevat ja täsmentävät tutkielman päätutkimuskysymystä.

5.2 Tutkimusaineisto

Tutkimukseen osallistui kymmenen 16–24-vuotiasta nuorta huippu-urheilijaa. Kaikki tutkimukseen osallistuneet nuoret urheilijat olivat tutkimuksen toteutushetkellä oman lajinsa huipulla. Urheilijahaastattelut toteutettiin tammikuun 2021 aikana yksilöhaastatteluina. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelun aihepiirit, eli niin sanotut teema-alueet, ovat etukäteen tiedossa kummallakin

haastattelun osapuolella ja haastattelu perustuu näille teemoille – kysymysten tarkka muoto ja järjestys kuitenkin puuttuvat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2018, 208). Tutkimukseen osallistui 5 naista ja 5 miestä, jotta jakauma sukupuolien välillä oli tasainen. Tutkimukseen osallistuneista huippu-urheilijoista 7 edusti joukkuelajeja ja 3 urheilijaa olivat yksilölajien edustajia. Haastateltujen urheilijoiden urheilulajit olivat pesäpallo, jääkiekko, lentopallo, kreikkalais-roomalainen paini, yleisurheilu sekä kestävyysjuoksu. Viisi haastattelua toteutettiin etähaastatteluna videoyhteydellä vallitsevan koronavirustilanteen vuoksi, kun taas toiset viisi haastattelua pystyttiin järjestämään kasvotusten. Kaikki haastattelut toteutettiin kahden viikon aikana, jotta haastattelun rakenne oli minulle koko ajan tuttu ja hyvin muistissa. Näin ollen minun oli helppo muuttaa haastattelun rakennetta tarvittaessa tai puhua tulevista kysymyksistä jo aiemmin, mikäli keskustelu ajautui siihen suuntaan. Muistin kaikki haastattelukysymykset koko ajan hyvin, joten muistin tarkasti koko haastattelun ajan mistä aihepiireistä on tarkoitus keskustella.

Tutkimukseen osallistuneet nuoret huippu-urheilijat ovat kuuden eri urheilulajin edustajia, joten vaihtuvuus urheilulajien välillä oli melko suurta. Tämä oli mielestäni erittäin tärkeää tutkimuksen luotettavuuden kannalta, sillä jokainen lajin edustaja tarvitsi koululiikunnasta erilaisia ominaisuuksia omassa lajissa pärjäämiseen. Osa haastateltavista oli minulle jo ennestään tuttuja, mutta suurin osa tuntemattomia. Ennestään minulle tuttujen haastateltavien kanssa pystyimme sopimaan haastattelun ajankohdasta vapaa-ajalla. Haastateltaviin, joita en tuntenut ennalta, otin yhteyttä Instagramin yksityisviesteillä, sähköposteilla sekä Whatsapp-viestipalvelussa. Sain muutamien urheilijoiden yhteystiedot paikalliselta urheilutoimittajalta. Kaikki kysymäni nuoret huippu-urheilijat lähtivät mukaan haastatteluun. Haastattelut toteutettiin heti seuraavalla viikolla yhteydenotostani. Ensimmäinen haastattelu toteutettiin pilottihaastatteluna, mutta haastattelua käytettiin kuitenkin normaalisti yhtenä osana tutkimusaineistoa. Näin ollen pystyin vielä muokkaamaan haastattelun runkoa haastateltavan kommenttien ja ehdotusten perusteella. Haastattelemista kannattaa harjoitella ja omasta toiminnasta voi oppia, kun haastattelua käydään jonkun toisen henkilön kanssa yhdessä läpi (Hyvärinen 2017).

Haastattelun runko ei kuitenkaan kaivannut suuria muutoksia pilottihaastattelun jälkeen. Pilottihaastateltava totesi rungon olevan hyvä, selkeä ja johdonmukainen, jonka vuoksi en halunnut tehdä haastattelun runkoon suuria muutoksia. Muutamaa kysymystä tarkensin, koska pilottihaastateltavan mukaan kaksi kysymystä olivat liian laajoja. Näin ollen pilkoin nämä kysymykset vielä pienempiin osiin ja tarkensin niitä. Haastattelun runko pysyi samana ja

kysymysten määrä lisääntyi vain näillä muutamalla tarkennuskysymyksellä pilottihaastattelun jälkeen. Pilottihaastattelun mukaan haastattelun aika oli sopiva ja suurempien kokonaisuuksien läpikäyminen ensin auttoi muistamaan tarkempia yksityiskohtia. Haastattelun runko ja haastattelukysymykset ovat esitettynä tutkielman liitteissä (liite 2).

Osa haastateltavista oli minulle omilta kilpaurheiluajoltani ennestään tuttuja. Haastattelu ei kuitenkaan ollut sisäpiirihaastattelu eikä siihen vaikuttanut suhteeni tuttuihin urheilijoihin. Juvosen (2017) mukaan tuttujen haastateltavien kanssa haastattelu voi helposti ajautua keskusteluksi, jonka takia haastattelijan on tärkeä pitää mielessään koko ajan se, että hänen on tarkoitus kerätä tutkimusaineistoa. Tähän voi auttaa esimerkiksi miellekartta tai paperille kerätty listaus tutkimuskysymyksistä tai -teemoista. Näitä silmäilemällä tutkija voi varmistaa sen, että kaikki tutkimuksen kannalta tärkeät asiat tulevat käsitellyiksi haastattelussa. Tuttuuden etuna on se, että kokemukset tuottavat jaettua ymmärrystä ja tilanteisiin liittyvät koodit ja kieli ovat haastattelijalle tuttuja, jonka vuoksi haastateltavaa on helpompi ymmärtää ja tutkija pääsee nopeasti kiinni itse asiaan. (Juvonen 2017.) Haastateltavan on helpompi jakaa kokemuksiaan, kun tilanne on rento ja tutkija osoittaa tietämättömyyttä. Jos haastateltava on ennestään tuttu, on entistä tärkeämpää osoittaa tietämättömyyttä, sillä näissä tapauksissa haastateltava voi olettaa haastattelijan tietävän jotakin hänen kokemuksistaan esimerkiksi kommenteilla ”*kuten itsekin tiedät*”. Haastattelijan on näissä tilanteissa hyvä muistuttaa haastateltavaa, että hänen on mahdotonta tietää, millainen juuri haastateltavan kokemus on käsitelystä asiasta. (Hyvärinen 2017.)

Kaikki haastattelut nauhoitettiin litterointia varten. Jokaisen haastattelun alussa kerroin nauhoittavani haastattelut ja hävittäväni äänimateriaalin heti litteroinnin jälkeen. Litteroin jokaisen haastattelun heti haastattelupäivänä, joten äänimateriaali hävisi nopeasti. Myös litterointi onnistui helpommin, kun haastattelu oli tuoreessa muistissa. Haastattelujen nauhoittaminen auttaa palaamaan haastattelun vuorovaikutukseen ja ilmaisuihin jälkeen päin, jonka vuoksi haastattelujen nauhoittaminen on perusteltua (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 14–15). Haastattelujen yhteiskesto oli 350 minuuttia ja 6 sekuntia. Litteroitua tekstiä näistä haastatteluista syntyi yhteensä 74 sivua. Litteroinnin fonttina oli Arial, fonttikoko 12 ja riviväli 1,0. Litteroinneissa on käytetty koodausta, jotta haastateltavaa ei pystytä tunnistamaan missään tutkimuksen vaiheessa. Urheilijat on koodattu haastatteluissa sukupuolen ja sen mukaan, mones haastateltava urheilija on ollut. Esimerkiksi U-N-4 on nainen ja neljäs haastateltava, kun taas U-M-10 on mies ja kymmenes haastateltava. Taulukossa 2 esitellään haastateltavat, haastatteluajat sekä litteroinnin pituus tarkemmin.

TAULUKKO 2. Haastatteluaineiston koodaukset, haastatteluiden kestot ja litteroidut sivumäärät.

Urheilijat	Haastattelun kesto	Litteroinnin pituus
UN1	27min 49 sek	8 sivua
UN2	38 min 39 sek	8 sivua
UN3	43 min 22 sek	8 sivua
UN4	58 min 59 sek	10 sivua
UM5	34 min 42 sek	7 sivua
UM6	25 min 43 sek	7 sivua
UM7	27 min 47 sek	7 sivua
UN8	31 min 53 sek	6 sivua
UM9	29 min 45 sek	6 sivua
UM10	31 min 57 sek	7 sivua
Yhteensä:	5 h 50 min 36 sek	74 sivua

Pisin haastattelu kesti 58 minuuttia ja 59 sekuntia ja lyhyin 25 minuuttia ja 43 sekuntia. Litteroinnin pituuden ero näiden kahden ääripään välillä oli kuitenkin vain 3 sivua. Haastateltavan ollessa tuntematon, kesti haastattelu usein vähemmän aikaa kuin tuntemani haastateltavan kanssa. Uskon tämän syyn johtuvan haastattelutilanteen rentoudesta tuntemani haastateltavan kanssa, jolloin haastattelutilanne oli alusta asti paineeton. Haastattelun informaatiot ja haastateltavan oikeudet kerrottiin haastateltavalle ennen haastattelun alkua, joten tätä aikaa ei ole otettu huomioon haastattelun kestossa. Haastattelun kesto huomioi ajan pelkästään haastattelun teemasta puhuttaessa.

Haastattelu kannattaa aloittaa muutamalla lämmittelykysymyksellä, jotka eivät ole suljettuja kyllä tai ei -kysymyksiä. Mikäli kysymykset ovat alussa suljettuja, voi haastateltavalle olla vaikeaa käyttää pidempiä puheenvuoroja myöhemmin haastattelun aikana. Tämän vuoksi on tärkeää, että jo ensimmäiset kysymykset ovat avoimia ja haastateltavan täytyy käyttää pitkää puheenvuoroa. (Hyvärinen 2017.) Haastattelutilannetta pohjustettiin juttelemalla urheilijan saavutuksista ja koulutaustoista haastattelun alussa. Näin tunnelmaa saatiin vapautettua ja haastateltava pääsi verestämään muistojaan ala- ja yläkouluajoilta. Tämä auttoi myöhemmin haastattelussa, kun ensin pureuduttiin ala- ja yläkouluaikeihin suurina kokonaisuuksina ja myöhemmin haastattelun aikana yksityiskohtaisemmin. Näin ollen haastateltava pystyi

muistamaan tarkemmin asioita näiltä kouluajoilta ja juttelemaan niistä helpommin, kun tilanne oli tullut tutuksi ja muistoja palautui mieleen. Teräksen ja Koivusen (2017) mukaan haastatteleamalla tuotettuja menneisyyttä koskevia aineistoja kutsutaan yleisimmin nimellä *oral history*. Oral history on ikään kuin kattokäsite, joka sisältää sekä haastattelun tekemisen että haastattelun tuloksen eli kertomukset menneistä tapahtumista. Oral history siis viittaa niin tallennusprosessiin kuin tallenteeseenkin. Suomalaisessa keskustelussa tähän on liitetty myös omaelämäkerralliset aineistot. (Teräs & Koivunen 2017.)

5.3 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Tässä tutkielmassa on hyödynnetty aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analyysia ei ole kuitenkaan toteutettu puhtaasti pelkästään aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin, koska aiheen teoria on minulle jo kandidaatintutkinnosta tuttu. Sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan soveltaa kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sisällönanalyysi on sekä yksittäinen metodi että teoreettinen kehys, joka voidaan helposti liittää erilaisiin analyysikonsepteihin. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Bergin ja Lunen (2012, 349) mukaan sisällönanalyysi on varovainen, tarkka, systemaattinen ja tulkinnallinen analyysimenetelmä, jota käytetään tunnistamaan kaavoja, teemoja, ennakkoasenteita, tarkoituksia sekä merkityksiä tutkimuksessa luodun aineiston avulla. Useat laadullisen tutkimuksen menetelmät perustuvat sisällönanalyysiin, koska sisällönanalyysi pitää sisällään kirjoitettujen, kuultujen ja nähtyjen sisältöjen analyysia. Tämän vuoksi sisällönanalyysia ei voida pitää pelkästään laadullisen tutkimuksen analyysimenetelmänä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkija aloittaa tutkimusaineiston analysoimisen jo tutkimusvaiheessa ja tutkijan esiymmärrys aiheesta vaikuttaa aiheen hankintaan sekä myös tulevaan aineiston analyysiin. Tämän vuoksi tutkijan on pyrittävä tunnistamaan oma ymmärrys ja käsitys tutkittavasta aiheesta jo etukäteen ja tuomaan nämä käsitykset rehellisesti esille läpi tutkimuksen. (Puusa & Juuti 2020.)

Sisällönanalyysin tarkoituksena on luoda aineistosta kokonaisuus, jonka avulla tutkimustuloksia voidaan tulkita ja tutkittavasta ilmiöstä voidaan vetää johtopäätöksiä. Analyysivaiheessa aineistoa voidaan eritellä, tiivistää ja luokitella, mutta analysoimisen jälkeen tuloksia tulee vielä tulkita. Tulkinta ei saa jäädä pelkästään analyysivaiheeseen, koska silloin tulkinta on liian vähäistä. (Puusa 2020.) Alasuutarin (2011) mukaan laadullisen analyysin aineistosta muodostetaan sellainen kokonaisuus, jonka ajatellaan valottavan yksittäisten

tekijöiden avulla suurempaa kokonaisuutta. Kun aineisto muodostuu eri haastateltavista eli yksilöllisistä yksilöhaastatteluista, argumentaatiota ei tule rakentaa muuttujien suhteen vaan näiden tulosten tulee keskustella keskenään. Laadullisessa tutkimuksessa ei siis puhuta tilastollisista todennäköisyyksistä, eikä niitä oteta millään tavoin huomioon, vaan tutkimustuloksen muodostavat tutkimuksen sisällöt ja aineisto. (Alasuutari 2011.)

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi muodostuu kolmivaiheisessa prosessissa, jossa ensimmäisenä aineisto redusoidaan eli pelkistetään, seuraavaksi aineisto klusteroidaan eli ryhmitellään ja viimeisessä vaiheessa aineisto abstrahoidaan eli luodaan aineiston teoreettiset käsitteet (Tuomi & Sarajärvi 2018; Alasuutari 2011; Berg & Lune 2012, 349). Tuomi ja Sarajärvi (2018) sekä Berg ja Lune (2012) kuvaavat aineistolähtöistä sisällönanalyysia vaihe vaiheelta, joka tulee esille alla olevassa kuviossa (kuvio 6).



KUVIO 6. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin prosessi (mukailtu Tuomi & Sarajärvi 2018; Berg & Lune 2012, 352).

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ikään kuin koodaa aineiston, jonka avulla voidaan vastata tutkimuksen tutkimuskysymyksiin (Berg & Lune 2012, 350). Koska laadullista aineistoa kertyy

usein paljon, on tärkeää käydä saatu aineisto useaan otteeseen läpi. Tutkijalle syntyy aineistosta jo ensivaikutelma aineistoa kerätessä ja purkaessa tallenteita litteraatteihin. Ensimmäinen aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaihe on aineiston purkaminen avoimesti, ilman, että jokin teoreettinen näkökulma ohjaa aineiston sisällön läpikäymistä. (Puusa 2020.) Tässä ensimmäisessä vaiheessa alkuperäisdata pelkistetään eli redusoidaan, niin, että aineistoon jää pelkästään olennainen osa tutkimusta jäljelle. Tällöin tutkimusaineistosta etsitään tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä kuvaavia ilmaisuja ja jäsennellään niitä pelkistettyjen ilmaisujen avulla ryhmiin. Nämä pelkistetyt ilmaukset listataan allekkain, niin, että datasta ei katoa mitään. Yhdestä lauseesta tai puheenvuorosta voi löytyä useampiakin pelkistettyjä ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Pelkistämisen tavoitteena on lisätä aineiston informaatioarvoa ja selkeyttää aineistosta saatua informaatiota. (Puusa 2020.)

Ensimmäisenä luin läpi haastatteluaineistoja monta kertaa muistaakseni paremmin, mitä missäkin haastattelussa tuli esille. Tämän jälkeen käytin tekstinkäsittelyohjelmaa yliviivatakseni haastatteluista tämän tutkimuksen kannalta tärkeimmät asiat. Tämä auttoi jäsentelemään eroavaisuuksia ja yhteneväisyyksiä haastateltavien kesken. Alla olevassa taulukossa (taulukko 3) on valittu muutamia esimerkkejä alkuperäisilmauksista, jotka tulivat näissä haastatteluissa esille ja joita pidin tutkimuksen ensimmäisen tutkimuskysymyksen kannalta oleellisena. Tämän jälkeen nämä alkuperäisilmaukset on pelkistetty viereiseen soluun.

TAULUKKO 3. Esimerkki alkuperäisilmauksien muodostamisesta pelkistetyiksi ilmauksiksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaten.

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
<i>”se [valinnainen koululiikunta] oli helppo tapa saada pari tuntii sellast monipuolist treeniä lisää viikko-ohjelmaa...” (U-M-5)</i>	Monipuolinen treeni
<i>”ku kokeili erilaisia juttuja ja tälle niistä saa sitä pelisilmää ja pallosilmää siihen mikä sitte varmasti auttaa lätkässä...” (U-M-10)</i>	Pelisilmä ja pallosilmä
<i>”koin kyllä koululiikunnan merkitykselliseksi koska harvemmin tulee sitte niitä muita lajeja harrastettua mitä siellä tehää vaikka voimistelua tai luistelua tai talviurheilulajeja ni ei niitä tuu ite tehtyä niin paljon ni se varmasti monipuolisti sitä omaa lajitaustaa ja ominaisuuksia” (U-N-1)</i>	Monipuolista lajitaustaa ja ominaisuuksia
<i>”no tietenki sieltäki [koululiikunnasta] on paljo varmasti oppia tullu ja kehittyny erilaisissa pallopeleissä ja saanu sellasta koordinaatiota ja tietenki mitä enemmän liikkuu sitä parempi on liikkumaa et kyl mä uskon et siitä [koululiikunnasta] on ollu paljo hyötyä mulle” (U-M-6)</i>	Mitä enemmän liikkuu sitä parempi on liikkumaa Paljon oppia tullu ja kehittyny
<i>”...mihin vaa oli mahdollisuus et aina tuli kyl liikuttuu välitunneilla paljon” (U-M-5)</i>	Tuli liikuttua välitunneilla paljon

Seuraavaksi aineisto klusteroidaan eli pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään suurempiin ala- ja yläluokkiin (Tuomi & Sarajärvi 2018, Berg & Lune 2012, 349; Alasuutari 2011). Alasuutari (2011) puhuu tästä työvaiheesta arvoituksen ratkaisemisena, jolloin tuotetuista johtolangoista saadaan merkityksellisiä tutkittavan ilmiön kannalta. Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä pelkistetyt ilmaukset jaetaan eri luokkiin samankaltaisuuksien perusteella. Alaluokat nimetään sisältöä kuvaavalla tavalla, kuten esimerkiksi ilmiön tai käsityksen perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Alkuperäisilmauksista muodostuneet pelkistetyt ilmaukset ryhmittelin toisia

tukeviin tai toisia vastaaviin soluihin, joka helpotti alaluokkien muodostamista. Pelkistetyt ilmaukset ovat siis alla olevassa taulukossa (taulukko 4) täysin samat kuin yllä olevassa (taulukko 3).

TAULUKKO 4. Esimerkki pelkistetyistä ilmauksista alaluokiksi.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Monipuolinen treeni Monipuolistaa lajitaustaa ja ominaisuuksia	Monipuolisuus
Pelisilmä ja pallosilmä	Motoriset taidot
Paljon oppia tullu ja kehittyny	Koulun tuki
Mitä enemmän liikkuu sitä parempi on liikkumaa	Liikunnallinen hyöty
Tuli liikuttua välitunneilla paljon	Välituntiliikunta

Tämän jälkeen lähdin tutkimaan haastatteluaineistoa toisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta. Tästä näkökulmasta on tehty samanlaiset taulukot (taulukko 5 & 6) eli alkuperäisilmaukset ovat pelkistetty ja sen jälkeen niistä on muodostettu alaluokkia. Näitä taulukkoja tehdessä tutkimusaineistoa on tutkittu toisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta.

TAULUKKO 5. Esimerkki alkuperäisilmauksista pelkistettyihin ilmauksiin toisen tutkimuskysymyksen näkökulmasta.

Alkuperäisilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>”opettaja anto vapauksia ja luotti meihin et osataa ite hoitaa pelejä et se oli enemmänki sivusta katsoja mut kuitenkin anto ohjeita jos välillä piti antaa mut anto aika vapaasti mejän touhuta ja luotti siihen et me osataa tehdä...” (U-M-6)</i>	Vapaus pelata Opettaja anto vapauksia
<i>”se oli parasta ku sai kannustaa toisia ja tavallaa olla sillai niinku että kaikil olis kiva fiilis niinku myös sen mun oman toiminnan ansiosta niin mä en ehkä ajatellu niitä [liikuntatunteja] silloin niinku mitenkää hirveenkää kilpailuhenkisesti vaikka niinku tottakai mä aina halusin voittaa ne pelit mut mä halusin myös et kaikil on kivaa”(U-N-2)</i>	Kaikilla on kivaa
<i>”jos jotaki pitää sanoa ni semmonen ravintopuoli ei se oo kummiskaan välttämättä niinku viimesen päälle et se on ehkä kaikki mitä tarvii mut onhan se vähä semmosta ei niin laadukasta” (U-M-10)</i>	Ravintopuoli Ei-niin-laadukasta
<i>”no koulu kyllä autto mun urheilijan polkua sillee just ainaki sillo yläasteella ku mahollisti enemmän niitä harjottelutunteja...” (U-M-10)</i>	Enemmän harjoittelutunteja

Alla olevassa taulukossa (taulukko 6) toisen tutkimuskysymyksen kannalta tarkastellut pelkistetyt ilmaukset ovat jaettu alaluokkiin. Alaluokat on muodostettu yksittäisiin tai toisia tukeviin soluihin pelkistettyjen ilmausten perusteella.

TAULUKKO 6. Esimerkki pelkistetyistä ilmauksista alaluokiksi.

Pelkistetyt ilmaukset	Alaluokat
Vapaus pelata	Kilpailu
Kaikilla on kivaa	Yhdessä tekeminen
Enemmän harjoittelutunteja	Valinnainen liikunta Oman lajin harjoitukset
Opettaja anto vapauksia	Liikunnanopettaja
Ravintopuoli	Ravinto
Ei-niin-laadukasta	Kritiikki

Tämän jälkeen olen analysoinut aineistoa vielä kolmatta tutkimuskysymystä tarkastellen. Kolmas tutkimuskysymys keskittyy kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, jonka vuoksi siitä on tehty oma taulukko. Alla oleva taulukko tarkastelee tutkimusaineistoa kolmannen tutkimuskysymyksen näkökulmasta (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Esimerkki alkuperäisilmauksista alaluokiksi kolmannen tutkimuskysymyksen näkökulmasta.

Alkuperäiset ilmaukset	Pelkistetyt ilmaukset
<i>”onhan sen lapsen tai nuoren vaikee sanoa että ku mul on tällästä ja tällästä vaan niinku ku se tulis myös sieltä kotoa ni voisko opettajat ottaa sen enemmän tosissaa tavallaan et se nuori ei oo yksin siinä puolustautumassa”</i> (U-N-3)	Nuori ei ole yksin puolustautumassa
<i>”...tietää sen lapsen tilanteen tai sillee että jos se harrastaa jotain urheilua tai kilpaurheilee et molemmat puhuu samaa kieltä ni siks opettajat ja vanhemmat keskusteli myös yhdessä”</i> (U-N-4)	Opettajat ja vanhemmat ymmärtää toisiaan

Tämän jälkeen jaottelin pelkistetyt ilmaukset alaluokkiin. Alaluokkia on muodostettu tässä kaksi erilaista, jotka myöhemmin jaetaan yläluokkiin. Pelkistetyt ilmaukset on jaettu alaluokiksi alla olevassa taulukossa (taulukko 8).

TAULUKKO 8. Esimerkki pelkistetyistä ilmauksista alaluokiksi.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Nuori ei ole yksin puolustautumassa	Kodin tuki
Opettajat ja vanhemmat ymmärtää toisiaan	Sujuva yhteistyö

Lopuksi muodostin alaluokista suurempia yläluokkia käsitteiden muodostamiseksi. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineiston käsitteellistämisessä on kyse olennaisen ja valikoidun tiedon erottamisesta. Abstrahoinnissa eli käsitteellistämisessä alkuperäisdatasta tulee osa teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Taulukossa 9 yläluokat siis muodostuvat kaikkien kolmen tutkimuskysymyksen näkökulmasta, sillä tähän taulukkoon on otettu alaluokat kaikista tutkimuskysymyksiin vastaavista taulukoista (taulukot 4, 6 ja 8). Yläluokiksi eli käsitteiksi muodostui kolme kokonaisuutta, joissa jokaisessa on vähintään yksi käsite.

TAULUKKO 9. Esimerkki alaluokista yläluokiksi.

Alaluokat	Yläluokat 1	Yläluokat 2
Myönteiset tunteet Kodin tuki Sujuva yhteistyö Koulun tuki Kritiikki	Henkinen hyvinvointi	Psyykkisyys
Motoriset taidot Liikunnallinen hyöty Monipuolisuus Valinnainen liikunta Oman lajin harjoitukset Ravinto Välituntiliikunta	Fyysiset ominaisuudet Motoriikka	Fyysisyys
Liikunnan riemu Yhdessä tekeminen Kilpailu Liikunnanopettaja	Myönteiset kokemukset	Sosiaalisuus

Yläluokat pystyttiin tutkimusaineiston perusteella jakamaan kahteen, toisia tukevaan ryhmään. Tutkimusaineistosta otettujen poimintojen perusteella esille tulee vahvasti ihmisen psyykkiset, fyysiset ja sosiaaliset ominaisuudet, jotka tukevat toisiaan urheilijoiden kokemina. Psyykkisyys muodostui henkisestä hyvinvoinnista ja fyysisyys koostui urheilijoiden fyysisistä ominaisuuksista sekä motoriikasta. Sosiaalisuus piti sisällään urheilijoiden kokemat myönteiset liikuntakokemukset koulussa.

6 Tutkimuksen tulokset

Tässä luvussa tarkastelen tutkimustuloksia. Luku on jaettu alalukuihin vastaten tutkimuskysymyksiin. Ensimmäisessä alaluvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Miten koulu tukee lahjakkaan nuoren huippu-urheilijan urheilijan polkua? Seuraavassa alaluvussa käsittelen niitä tekijöitä, jotka vaikuttavat koululiikunnan merkityksellisyyteen urheilijoiden näkökulmasta eli vastaan tutkimuksen toiseen tutkimuskysymykseen. Kolmannessa alaluvussa käsittelen kolmatta tutkimuskysymystä eli sitä, millainen kodin ja koulun yhteistyö tukee urheilijan polkua. Kaikki suorat lainaukset on merkitty *kursiivilla* ja lainaus päättyy aina lainauksen esittäjään koodauksen mukaisesti, jotka ovat esitetty luvussa 5.2.

Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 194) mukaan tutkimustuloksissa tulee hyödyntää suoria lainausotteita kuvaamaan sitä ilmiötä, jota tutkija tutkii. Tutkijan tulee myös esittää omia yhteenvetoja ja päätelmiä aineistosta sekä hyödyntää haastatteluotteita, joiden avulla voidaan vahvistaa argumentointia. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 194.) Tässä luvussa hyödynnän tutkimusaineiston suoria lainauksia tukemaan päätelmiäni. Hyödynnän myös kuvioita selkeyttämään tutkimustuloksia.

6.1 Koulussa voidaan tukea lahjakkaan nuoren urheilijan kehitystä kohti huippu-urheilua

Kaikki tutkimukseen osallistuneet urheilijat kokivat koululiikunnan jollakin tapaa auttaneen heitä matkalla huippu-urheilijaksi. Eniten koululiikunta hyödytti monipuolistamalla liikunnallisia taitoja. Liikuntatuntien vaihtuvuus ja lajien monipuolisuus auttoivat urheilijoita kaikkein eniten heidän urheilijan poluillaan.

Oman lajitaustan monipuolistaminen koululiikunnan avulla ja sen tuomat hyödyt omissa fyysisissä ominaisuuksissa nousivat urheilijoiden keskuudessa esille. Tutkimukseen osallistuneet urheilijat mainitsivat koululiikunnan suurimmaksi hyödyksi sen monipuolisuuden ja eri urheilulajien kokeilemisen, joka kehittää huomaamattakin omia lajitaitoja, yleiskuntoa ja koordinaatio- ja reaktiokykyä.

”tietenki sieltäki on paljo varmasti oppia tullu ja kehittyny erilaisissa pallopeleissä ja saanu sellasta koordinaatiota ja tietenki mitä enemmän liikkuu

sitä parempi on liikkumaa et kyl mä uskon et siitä on ollu paljon hyötyä mulle”
(U-M-6)

”...koska harvemmin tulee sitte niitä muita lajeja harrastettua mitä siellä tehää vaikka voimistelua tai luistelua tai talviurheilulajeja ni ei niitä tuu ite tehtyä niin paljon ni se varmasti monipuolistaa sitä omaa lajitaustaa ja ominaisuuksia” (U-N-1)

”eihän siellä [koululiikunnassa] kukaa sillee valmentanu tai vastaavaa mut se että ku kokeili erilaisia juttuja ja tällee niistä saa sitä pelisilmää ja pallosilmää siihen mikä sitte varmasti auttaa lätkässä ja sitte kyllähän ne varmasti ku pelataa jotaki vastaavaa ni kyllähän se kuntoa kohottaa et eihän se oo ikinä haitaksi myöskään” (U-M-10)

”no tottakai sillee se oli hyvä et pääs kokeilee kaikkia eri lajeja siinä että niinku pääs kaikkea telinevoimisteluu ja kaikennäköstä kokeiltuu siinä ohessa et yleensä se oli aina se viikon kohokohta ku oli sitä liikuntaa et olihan se mukavaa” (U-M-7)

Koululiikunnasta teki merkityksellistä ryhmän vaikutus. Ryhmän ollessa liikunnallinen ja kilpailun tason ollessa haastava, koettiin koululiikunta yhä merkityksellisemmäksi. Haastavammat harjoitteet ja kovemmat pelit koettiin kuitenkin suurelta osin vain valinnaisessa liikunnassa, jossa ryhmä koettiin muita liikuntaryhmiä motivoituneempana. Koululiikunnalla pystyttiin tukemaan myös urheilijan henkistä puolta, mutta myös päinvastaisesti osalla henkinen puoli kärsi koululiikunnan takia.

”jos joku löysäili jossain pelissä ja oli sun puolella ja oltii vaikka tappiolla ni kyllä me laitettii ne sitte pellaamaa ja mun mielestä meillä oli tosi hyvä liikkaryhmä siinä et siinä oli et kaikki pelas just pallopelejä ni siel aika hyvät pelit saatii aina aikaa et kyllä mää ainaki tykkäsin” (U-M-6)

”...siinä tavallaan tiedosti sen että ne muut arvostaa tai ottaa sen niinku jos mää annan toiselle kehuja tai muuta ni ne arvostaa sen aika korkeelle siinä kohtaa... niinkun sen että voi oikeestikkin kohottaa toisen itsetuntoa sitten” (U-N-2)

Kilpailu, tuntien monipuolisuus ja yhdessä tekeminen olivat liikuntatuntien parasta antia. Nämä samat ominaisuudet korostuvat myös urheilussa, joten urheilijat halusivat koululiikunnalta

samaa kuin vapaa-ajan harjoittelultakin: kilpailemista, monipuolisia kehittäviä harjoitteita sekä ryhmän tukea. Erityisesti miehet kokivat olevansa niin aktiivisia jo kouluaikana, että koulupäivän aikana urheileminen auttoi keskittymään opinnoissa ja oli hyvä keino kehittää itseään paremmaksi urheilijaksi. Tällainen tilanne on ihanteellinen sekä koululle että urheilijalle.

”no parasta oli ku pääs kilpailee kavereitten kaa ja se oli semmosta niinku varsinki yläasteella erilaisia tunteja ni oli kivaa vaihtelua ku sai vähä päästellä höyryjä siellä liikkatunnilla ja sitte oli niinku kiva sillee ku lätkässä kumminki me treenataan aika paljo samanlaista ni sitte niinku semmosta vaihtelua aina välillä ni se oli kiva” (U-M-10)

Kaikki urheilijat olivat haastatteluissaan yhtä mieltä siitä, että ilman koululiikuntaa he eivät olisi nykyisiä huippu-urheilijoita. Lapsuuden liikuntakokemusten koettiin vaikuttavan tämän hetkiseen taitotasoon erityisen paljon. Nykypäivän fyysisellä kunnolla ei kuitenkaan todettu olevan yhteyksiä lapsuuden liikuntaan, sillä fyysinen kunto kehittyy paremmin vanhemmalla iällä. Urheilijat kokivat saaneensa koululiikunnasta monia perustaitoja, joiden pohjalta on ollut hyvä kehittää lisää taitoja pärjätäkseen omassa lajissaan. Näitä perustaitoja ovat esimerkiksi silmä-käsi-koordinaatio, motoriset taidot sekä peliälykyys eli taktinen osaaminen.

Kysyttäessä urheilijan kokemusta siitä, mikä tekijä on vaikuttanut koulussa siihen, että hänestä on kasvanut menestyvä urheilija, tuli monesti esille koulun mahdollistama urheilijaksi kehittyminen. Urheilijat kokivat, että koulu pystyi tukemaan urheilijaksi kehittyemisessä antaessaan urheilijan urheilla. Koulun tärkeänä tehtävä oli tukea urheilua ja mahdollisuuksien mukaan joustaa esimerkiksi läsnäolon suhteen. Kaikki tehtävät tuli tehdä ja erioikeuksia ei jaettu, mutta peli- tai kisareissujen hyväksyminen ja opettajien kiinnostus urheilijan omasta lajista auttoivat urheilijaa kehittymään oman lajinsa huippu-urheilijaksi.

”no just opettajat kyseli miten menee ja ehkä oli just ymmärtäväisiä sen suhteen et tulee poissaoloja ja pystyy vähä joustaa sen kanssa ni se on ehkä se isoin tuki ollu” (U-M-6)

”no en mä mitään etuoikeuksia tai tämmösiä oo saanu tottakai joustavuutta jos pitää lähteä johonki reissuun ni sitte mutta ehkä se näky silleen et mun luokanopettaja yläasteella tuli mun kisoja kattomaan ja huusi niin ku hullu sieltä

katsomosta ni ehkä se sitte näky et se oli kiinnostunut siitä mun urheilusta” (U-M-9)

”no alakoulussa enemmän sitä et tarjos mahdollisuuden siihen et voi liikkua suht paljon ja on niinku hyvät puitteet välitunneilla ja muuta ja sit enemmän yläkoulussa jo sitä et jos oli vaikka joukkueen yhteisiä harjoituksia tai muuta vastaavaa... ja sitte että moni yläkoulu on jo sitä että pääsee sitte urheiluakatemiaa aamuharjoituksii ni se nyt on sinänsä tosi iso asia jo että on omassa lajissa ammattitaitosii valmentajii ni sitte ku sinne pääsee ni se on jo ihan merkittävää tukemista” (U-M-5)

Puhuttaessa mitä koulu voisi vielä kehittää urheilijan tukemiseksi, tuli esille kysymys ravinnosta ja ravinnon laadusta koulussa. Monet urheilijat kokivat saavansa kohtuullista kouluruokaa, mutta toivoivat mahdollisuutta välipaloille tai muille pienemmille ruokailuille koulupäivän aikana esimerkiksi aamuharjoitusten jälkeen. Urheilijat totesivat tämän olevan kustannuskysymys, joka on hankala ratkaista, mutta he olivat myös valmiita maksamaan tällaisesta mahdollisuudesta. Oikeanlaisella ravinnolla koulu pystyisi tukemaan urheilijan polkua yhä enemmän. Osalla urheilijoista oli positiivisia kokemuksia koulun tarjoamasta tuesta juuri ravinnon puolesta.

Esille tuli myös toive ravinnon merkityksen opettamisesta urheilijaksi kasvamiseksi. Osa urheilijoista olisi toivonut lisää ravintoaiheisia opetustuokioita, jotta oma tietous ravinnon laadusta ja sen merkityksestä urheilijalle olisi kasvanut. Tätä pidettiin erityisen tärkeänä ominaisuutena, jota koulu pystyisi tukemaan yhä enemmän.

”no koulussa sai just välipaloja ja nitte niinku ihan vaan se että tarjos mahdollisuuden liikkua ni se on ollu jo iso asia et on se sit ollu välitunneilla ja liikuntatunneilla ja näin ni se on ollu ehkä se miten ne on eniten tukenu mut siihen lisäksi tottakai et on saanu kilpareissut sun muut järjestettyy niin ni tota kyl seki vaatii koululta sitä tukemista et jos ne sanoo et ei onnistu ni sit se ei oikeen onnistu et se on hyvä et he on kans ymmärtäny sen että haluaa menestyä jossain ja tehdä jotain ja yrittäny auttaa siinä” (U-M-5)

”...sitte ravinto että just opetettais niitä ravintoasioita ja tällösiä” (U-M-10)

”no onhan just semmoset niinku vaikka ravinto aivan niinku keskeises osas siinä urheilijan kasvussa ja kehityksessä... et nykyään on niin paljon nuorilla

urheilijoilla ja vanhemmillakin toi psyykkinen puoli ja syömisen ja painon kans ja kaikki tälläset painoon liittyvät asiat erittäin surullisia juttuja et ehkä se on sellasia asioista mistä ei voi ikinä puhua liikaa yleensäkki semmonen ravinto et syöminen ei oo huono juttu vaan se on se työkalu mikä täytyy tehdä et susta voi tulla hyvä urheilija” (U-N-3)

Koulun koettiin tukevan urheilijoiden kehitystä myös välituntiliikunnan avulla. Kaikki tutkimukseen osallistuneet urheilijat pitivät välituntiliikuntaa tärkeänä. Jokainen urheilija halusi osallistua välituntiliikuntaan, mutta sitä oli suurimmaksi osaksi tarjolla pelkästään alakoulussa. Yksi välituntiliikunnan hyvistä puolista oli mahdollisuus liikkua itseään vanhempien oppilaiden kanssa ja näin ollen saada oman tasoista tai omaa tasoa haastavaa liikuntaa koulupäivän aikana.

”...aina kyl tuli liikuttuu välitunneilla paljon et se oli enemmän semmonen et sen nelkytviis minuuttii ootti et pääs vartiks ulos” (U-M-5)

”siel koulus oli sellast välituntiliikuntaa niinku sellast ohjattuu ni siel muistan et siel on tehty just kaikkii eri juttui ja talvel pysty menee välkäl vaik luistelee ja just pelattuu luokan kans futista ja korista silloin” (U-N-8)

”no oikeestaa ala-asteen varsinki niinku joka päivä pelattiin niinku ulkona jottain pelejä muistaakseni se tais olla enemmän futista mitä pelattiin koko ala-aste et kaikki välitunnit meni oikeestaan siihen” (U-M-10)

Alakoulussa mahdollisuus liikuntaan ja liikkumiseen välitunneilla oli parempaa kuin yläkoulussa. Urheilijat kokivat, että alakoulun liikuntamahdollisuudet tukivat heidän motoristen taitojen kehitystään jo varhaisessa iässä, jonka vuoksi taitojen opetteleminen vanhemmalla iällä oli helpompaa. Yläkoulussa välituntiliikuntaa olisi haluttu harrastaa lisää, mutta mahdollisuudet sille eivät olleet samanlaiset kuin alakoulussa.

”kyllä mä tykkäsin aina kaikista pallopeleistä ja näin et sillo yläasteella ni oisin voinu mennäkki välkällä pelaamaa jotain jalkapalloo niinku silloin ala-asteellaki mut meillä ei siinä yläasteella tosiaa ollu enää sitä jalkapallokaukaloo et se kenttä oli siellä ala-asteen puolelle niin sen takia sitte varmastikki tuli siellä ala-asteella pelattua toisin ku sitte yläasteella ku ei ollu semmosta mahollisuutta” (U-N-4)

Koululiikunnan ja välituntiliikunnan muodostama liikkuminen koulupäivän aikana koettiin yhdessä tärkeäksi liikuntamuodoksi urheilijoiden keskuudessa. Koulu pystyy tukemaan urheilijan kehitystä monella eri osa-alueella pelkän koululiikunnan ulkopuolellakin. Mahdollisuus liikkumiseen sekä teorian opetus, eli terveystiedon tai muiden lukuaineiden, jotka tukevat urheilullista elämäntapaa, koettiin tärkeäksi ja näitä koulun tarjoamia mahdollisuuksia arvostetaan nuorten huippu-urheilijoiden keskuudessa vielä tänäkin päivänä.

Yksi pysäyttävimmistä sitaateista oli nuoren, jo suurta menestystä saavuttaneen urheilijan kokemus koululiikunnan tärkeydestä hänen urheilijan polullaan. Koululiikunta voi parhaimmillaan sytyttää kipinän lapsissa sekä nuorissa ja näin ollen tuottaa huippulahjakkuuksia Suomessa.

”no oikeestaan mä tohon omaan lajiin sain semmosen kipinän just koululiikunnast et ku oli yleisurheiluu ja juostii jotain pidempää matkaa ni siit sillee innostu ja ku oli ruotsalaisviestit koulujenväliset ni siit ehkä tuli sellain lopullinen et nyt mä haluun alottaa tän” (U-N-8)

6.2 Koululiikunnan merkityksellisyyteen vaikuttavat tekijät nuorten huippu-urheilijoiden kokemana

Koululiikunnan merkityksellisyyteen vaikutti haastatteluiden perusteella eniten valinnainen liikunta ja mahdollisuus valita lisää liikuntaa lukujärjestykseen yksilön niin halutessaan. Liikuntaryhmän motivoituneisuus ja yhteishenki sekä osaava liikunnanopettaja olivat urheilijoiden mukaan suuria merkityksellisyyteen vaikuttavia tekijöitä. Nämä ovat jaettu tässä kappaleessa pienempiin alalukuihin, joissa käsitellään tarkemmin näitä merkityksellisyyteen vaikuttavia tekijöitä.

6.2.1 Valinnainen liikunta

Kysyttäessä nuorilta urheilijoilta valinnaisen liikunnan merkityksestä ja sen tuomista hyödyistä kaikki urheilijat vastasivat sen olevan merkityksellistä ja urheilijan polkua tukevaa koululiikuntaa. Urheilijoiden kokemana liikunta tuntui helpolta ratkaisulta valinnaisia aineita valitessa, sillä liikunta oli mielekäs oppiaine.

”no mä koin että liikunta on aina kivvaa ja eri pelien pellaaminen on aina kivvaa ja emmää sitte niin... mää oon aika huono istuun koulun penkillä mulla tylsä

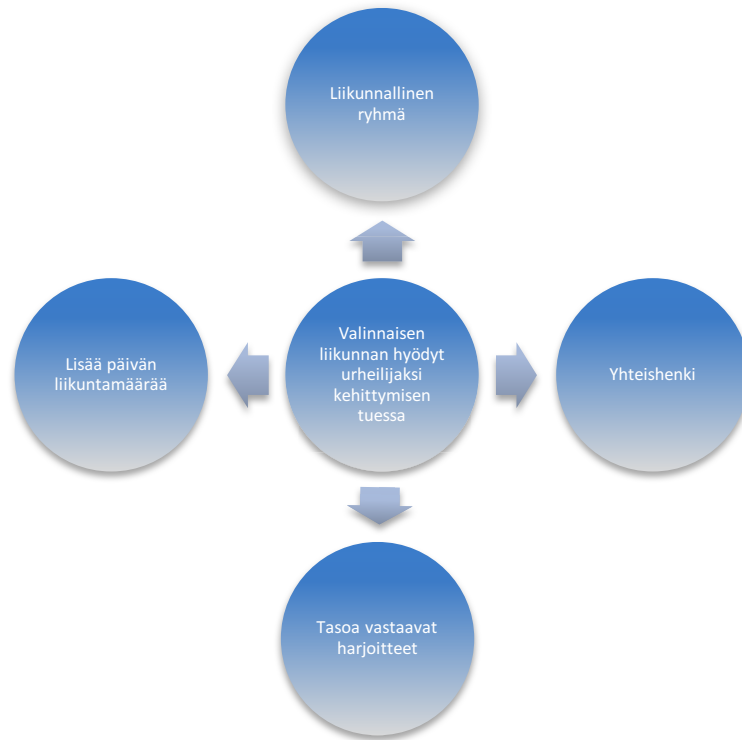
tullee aika nopeaa ni seki saatto olla yks syy että liikunnasa aina pysty heittää aivot narikkaa ja mennä vaa” (U-M-6)

”ku halus pärjätä omassa lajissaan ja kehittyä ni sitte tiedosti sen että paljon pitää harjotella jos haluu pärjätä ja se [valinnainen koululiikunta] oli helppo tapa saada pari tuntii sellast monipuolist treeniä lisää viikko-ohjelmaa sillee muiden tuntien kustannuksella ni et se oli ihan mukavaa ku sai mennä pelaamaa jalkapalloo ku muut oli sit vaikka puukässässä” (U-M-5)

”ja silloin mä viel tykkäsin siitä et valinnaises oli niinku tytöt ja pojat oli samassa ni must silloin se oli niinku et parhaat muistot on niiltä ajoilta... sinne valinnaiseen ku pääs ni siellä sai oikeesti tehdä ja sulla oli vähän jossain jutuis vastusta” (U-N-3)

”ku niitä valinnaisia oliko niitä kaks mitä piti valita ni se on ensinnäki kaikista mukavin sillee ni ehkä just just se että oli mahdollisimman kivaa keskellä viikkoa ja varsinki ku on hyvä liikkaryhmä ni se on aina kivaa sinne koulupäivän keskellä käyä jotaki tekemässä” (U-M-10)

Valinnaisen liikunnan hyödyt urheilijaksi kehittymisessä on esitelty kuviossa 7. Urheilijat tiedostivat tarvitsevansa monipuolista liikuntaa ja sen auttavan urheilijaksi kehittymisessä, jonka vuoksi urheilua tukevia valintoja tehtiin myös koulussa. Liikunnallinen ryhmä tarjosi kovempia pelejä ja harjoitteita, jotka olivat lähimpänä nuoren vapaa-ajan harjoituksia. Tämän vuoksi urheilijat kokivat valinnaisen liikunnan taitoja kehittäväksi liikunnaksi. Kovat pelit tarjosivat kilpailua ja oman suoritustason nostoa, joka kehitti näin ollen kaikkia liikunnallisia taitoja ja näin ollen auttoi omassa lajissa pärjäämisessä. Yhteishenki tuli esille monessa haastattelussa ja sen koettiin vahvistavan urheilijan henkistä vahvuutta, jota tarvitaan urheilussa. Liikunnan valinnaisryhmät koettiin muita liikuntaryhmiä motivoituneimmaksi, joten taso oli näillä liikuntatunneilla korkeampi ja siksi se koettiin muuta koululiikuntaa merkityksellisemmäksi ja mielekkäämmäksi. Haastatteluissa tuli ilmi, että valinnaisella liikunnalla pyrittiin lisäämään urheilijan päivittäistä liikuntamäärää, jonka tiedostettiin jo nuoressa iässä mahdollistavan paremman urheilijaksi kehittymisen.



KUVIO 7. Valinnaisen liikunnan hyödyt urheilijaksi kehittymisen tuessa.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet nuoret urheilijat valitsivat koulussa valinnaisen liikunnan, jos se oli mahdollista. Syyt valinnalle olivat kaikilla urheilijoilla samoja: koululiikunta oli mielekästä ja valinnaisessa liikunnassa tiedettiin ryhmän osaamisen tason olevan korkealla. Osa tutkimukseen osallistuneista urheilijoista oli jo valmiiksi liikuntaluokilla, jolloin valinnainen liikunta tuli automaattisesti osaksi viikoittaista lukujärjestystä – myös tällöin urheilijat valitsivat vielä lisää liikuntaa tai liikunnallisia kerhoja viikoittaiseen ohjelmaansa, jos se oli mahdollista.

”siellä missä oli se valinnainen ja ne oli ottanu sen ni siellä oli oikeesti semmosia jotka halus olla siellä tunneilla ja oli ottanu sen ja tykkäs siitä ni oli siellä vähän eri se ilmapiiriki ja se tekeminen ku ehkä niillä normitunneilla suurimmalle osalle ne tunnit oli semmosta ettei haluais olla siellä ja ei ollu mieluista ja ei tykänny ja oli semmonen että ei osaa eikä halua ja mielummin vaikka katto siinä reunalla ku teki sitte ni ehkä se vaikutti siihen omaaki mielentilaa ja minkälainen fiilis siellä tunnilla oli sitte että oliko siellä sillee et kaikki oli mukana vai niinku kaikki tykkäs siellä olla vai sitte että suurinosa ei ees välttämättä halunnu olla siellä mukana”
(U-N-4)

Valinnaisen liikunnan tuomia hyötyjä oli myös oppilaiden mahdollisuus vaikuttaa tuntien sisältöön ja tämä teki tunteista mielekkäämpiä.

”no ainaki niistä valinnaisista on jääny mielee et siellä oli oikeesti todella kivoja ne tunnit ja just et siellä sitte oikeesti niinku pelattiinki ja tehtiinki sitte ja just sai niinku oppilaat toivoa et mitä haluais niillä tunneilla tehdä ja siellä oli just paljon niinku pallopelejä ja semmosia mukavia juttuja et ne valinnaiset et niist on jääny sellanen hyvä fiilis et siellä oli hyviä tunteja ja siellä oikeesti kaikki oli mukana” (U-N-4)

”jos oli vaik sillee tosi hyvä ni sitte näytti muille mallii ja ehkä sitte jos oli vaik sil liikuntatunnil sellanen laji mitä on ite harrastanu ni siin pysty vaikka näyttää et mitä voitais tehdä alkulämmittelys tai siihen lajii ominaisii juttui pystyis tehdä tunnilla et sai sit ite olla mukaan siin mitä siel tunnill tehää” (U-N-8)

Yksi liikuntaluokkien valinnaisen liikunnan muodoista oli oman lajin harjoittelu koulupäivän aikana jo yläkoulussa. Tämä koettiin erityisen tärkeänä niiden urheilijoiden toimesta, jotka tämän pystyivät valitsemaan lukujärjestykseensä. Oman lajin ylimääräisen harjoittelun vaikutukset kantautuvat aina nykypäivän lajitaitoihin asti, joten se koettiin erityisen hyvänä asiana, joka tukee urheilijan taitoja vielä tulevaisuudessakin.

”just varmaan nuo aamujäät et mä oon kuitenkin käyny aamujäillä nyt seiskaluokasta asti ja mieltii et jos kaksiki jäätä käy viikkoo versus ne ketkä ei käy aamujäillä ni se on lähemmäs tuhat jäätä mitä on käyny enemmän mitä toiset sitte et se on enemmän just sellasta lajitaitoo ku iltasin reeneissä on joukkueen peliä et se on mun mielest ollu erittäin hyvä” (U-M-6)

”no koulu kyllä autto mun urheilijan polkua sillee just ainaki sillo yläasteella ku mahollisti enemmän niitä harjottelutunteja ja tavallaa sai sitä etumatkaa niihin jotka oli normikoulussa ja näin ku heillä ei ollu niitä ekstrapunteja” (U-M-10)

6.2.2 Liikuntaryhmä

Valinnaisen liikunnan liikuntaryhmä koettiin samanvertaiseksi ryhmäksi, jossa jokainen osallistuja halusi liikkua ja liikunta koettiin tämän vuoksi mukavaksi. Jokaisen oppilaan ollessa tunnilla mukana koettiin, että liikunnalliset taidot kehittyvät paremmin, koska oppilaat pääsivät pelaamaan täysillä ja saivat tasolleen vastusta.

”no siinä oli niinku mun mielestä meil oli niinku kaks luokkaa siinä et siin oli me ja joku toinen luokka siinä et meil oli kyllä iha hyvä... siinä meil aika paljon harrasti kaikki aina jotaki lajia ja varsinki mejän luokka ni suurin osa harrasti jääkiekkoa ni oli aika liikunnallinen ryhmä siinä ni se oli kyllä hyvä” (U-M-7)

”sit semmoset tunnrit et kaikki oli mukana ni semmoset on ehkä jääny eniten mielee että ne oli kivoja tunteja jos just pelattiin ja niinku suurin osa ees oli mukana ja sillee et kaikilla oli kivvaa eikä vaan sillee et siellä seiso porukkaa nurkassa eikä tehny yhtää mitää et just semmoset missä kaikki oli mukana ni oli semmosia kehittäviä tunteja” (U-N-4)

”no meil oli tosi hyvä ryhmä et just ku sanoin et liikkaluokalla oltii ni moni harrasti just futista, sählyä, lätkää, paljo muitaki lajeja et mun mielestä meillä oli aika tasokas ryhmä siellä että aika tosissaan sai pelata jos halus pärjätä et mun mielestä siellä oli paljo osaamista” (U-M-6)

”varsinki ku meillä oli niinkö tosi urheilullinen ryhmä ni ihan sama mitä me tehti ni ylleensä siinä oli niinku vaatimustasoa ni sillee mä uskon et ku siellä kaikki oli niin urheilullisii tyyppejä ni sen takii se oli myös mukavaa sitte” (U-M-10)

Liikuntaryhmän liikunnallisuus ja sitoutuneisuus oppitunnin kulkuun vaikuttivat eniten urheilijoiden kokemaan koululiikuntamotivaatioon ja koululiikunnan merkityksellisyyteen liikuntaryhmää tarkasteltaessa. Kaikki haastatteluihin osallistuneet urheilijat kokivat itsensä kilpailuhenkiseksi jo nuorena iässä. Tämä heijastuu suoraan liikuntaryhmän liikunnallisuuteen eli kovempiin peleihin ja harjoitteisiin eli kovempaan kilpailuun. Mitä kovempaa kilpailu oli, sitä mielekkäämpää ja merkityksellisempää koululiikunta urheilijoiden näkökulmasta oli.

”kaikista parasta oli jos kaikki yritti tosissaan ni siitä saatiin sellasia hauskoja hyviä kilpailullisia pelejä vaikka aikaan ni kyl mä aina niistä sytyin et se on aina mukavaa hommaa” (U-M-9)

Liikuntaryhmän vaikutus oli mielestäni suurin kaikista vaikutteista koululiikunnan merkityksellisyyteen. Edes liikunnanopettajan tai liikuntavälineiden vaikutus ei ollut niin suuri kuin ryhmän, koska vain ryhmällä pystyttiin vaikuttamaan urheilijan omiin kokemuksiin. Tämän vuoksi valinnainen liikunta koettiin merkityksellisempänä kuin muu koululiikunta, sillä valinnaisen liikunnan ryhmä oli kilpailullisempi ja vaatimustaso korkeampi – tämä motivoi

urheilijoita. Täysillä pelaaminen tuli esille haastatteluissa, joissa liikuntaryhmä koettiin hyväksi ja kilpailulliseksi.

”varsinki yläasteella me pelattiin aika tosissaan et aina oli ihan läpimärkä hiki ku tuli liikkatunnilta” (U-M-6)

Liikuntaryhmän yhteishenki oli myös suuressa roolissa kokemusten kannalta. Yhteishengen ollessa hyvää ja toimivaa, kokemukset liikuntatunneista olivat parempia. Etenkin naisten keskuudessa liikuntaryhmän riidattomuus teki liikuntatunneista mielekkäintä. Naisten keskuudessa tuli esille enemmän riitoja ja harmituksia liikuntatunneilla, jotka latistivat koululiikunnan kokemuksia urheilijoiden kokemana.

”sillee on positiiviset kokemukset niist tunneista että meillä ei ollu sen ryhmän kesken mitään sellasta vääntöä ja taistelua vaan me oltiin et meil oli aina tosi kivaa...vaikka yhdessä pelaaminen et mun mielestä aina siellä liikuntatunneilla oltiin niinku jos oltiin samassa joukkuees jonku kaa ni vedettiin samaan hiileen ku sitte taas voi olla joku kenenkä kaa et oo puhunu koko viikolla joku oppilas mut sit ku sä oot siinä samassa joukkueessa ni se kyllä yhistää tosi paljon” (U-N-3)

Liikuntaryhmän ymmärrettiin olevan asia, johon koulu itsessään ei voi vaikuttaa. Ryhmähenkeen ja valinnaisen liikuntaryhmiin kuitenkin koettiin, että opettaja ja koulu voi toiminnallaan vaikuttaa, esimerkiksi parantamalla ryhmähenkeä ja saamalla kaikki osallistumaan tuntiin sekä tarjoamalla välituntiaktiviteetteja ja valinnaista liikuntaa oppilaille. Ryhmähenkeä pidettiin tärkeänä, jotta liikunta ja liikkuminen olisi kaikille mukavaa.

Liikuntaryhmä koettiin ikään kuin joukkueeksi, jossa on mukava pelata. Kun liikuntaryhmä eli joukkue on liikunnasta innostunut, on pelaaminen ja liikkuminen mukavampaa. Tällainen ajattelumalli kumpuaa varmasti urheilijoiden vapaa-ajalta, jossa urheilijat olivat tottuneet liikkumaan motivoituneessa ryhmässä. Sen vuoksi samoja asioita kaivattiin myös koululiikunnan ryhmältä.

6.2.3 Liikunnanopettaja

Liikunnanopettajalla oli suuri vaikutus koululiikunnan merkityksellisyyden kokemuksiin. Hyvä ja osaava liikunnanopettaja loi liikuntatunneista mukavia kokonaisuuksia, jotka olivat motoristen taitojen kannalta kehittäviä ja motivaatiota tukevia. Urheilijat kokivat itsensä

liikunnallisiksi, jonka vuoksi erityistä tarvetta tekniikan harjoittelulle ei ollut, vaan useimmiten pelaamaan ja kilpailemaan haluttiin heti. Tekniikkaa vaativissa lajeissa tekniikan opettaminen kuitenkin ymmärrettiin ja sitä haluttiin harjoitella ennen pelaamaan alkamista.

”varsinki ku ne liikkatunnit ei menny minkää tietyn käsikirjan mukkaan ne tunnit et varmasti monet meistä ku oli taitavia pallopelaajia ni me ei käytetty turhaa aikaa siihen tekniikan hiomiseen et me päästiin niinku tekemään sitä ja suorittaa sitä lajia et se ei menny siihen et hiotaan jotaki jalkapallossa jotaki kikkoja tai kuletellaan tai syötellään keskenään” (U-M-10)

”no se opettaja anto vapauksia ja luotti meihin et osataa ite hoitaa pelejä et se oli enemmänki sivustakatsoja mut kuitenkin anto ohjeita jos välillä piti antaa mut anto aika vapaasti meidän touhuta ja luotti siihen et me osataa tehdä mut sitte tietenki jossain enemmän semmosissa tekniikkalajeissa ni opetti ne tekniikat ennen ku lähettii pelaa et ei vaa heittäny pallo meille et yrittäkää” (U-M-6)

Liikunnanopettaja oli urheilijoiden mukaan ikään kuin yksi valmentaja, joka antoi ohjeet ja sen jälkeen vapaudet pelaamiselle. Urheilijat eivät kaivanneet alakoulussa liikunnanopettajan antamaa tarkkaa yksilöohjausta tai täysin opettajan ohjaamia tunteja pelkän motoristen taitojen harjoitteluun vaan tärkeimpänä pidettiin liikunnan riemua, jota opettaja omalla toiminnallaan pystyi luomaan.

”no ehkä tärkeintä ala-asteella liikunnassa oli että kaikilla on kivvaa et se oli ehkä semmonen iso juttu ei silloin varmaan vielä kellään niin hyvät ne taidot ollu että se oli ehkä enemmän semmosta hauskanpitoa ja semmosta et kaikilla tulee hiki et se oli ehkä tärkeintä ni mun mielestä siinä onnistu hyvin kaikki opettajat” (U-M-6)

”no se opettaja ei ehkä ollu kovin kannustava tai semmonen niinku siitä ei tullu sellasta liikunnan riemua ja se ei ollu sen kautta et vitsi meil on kivaa vaan se oli sen kautta et teeppä nyt tuo paremmin tai sillee” (U-N-1)

Opettajan liikunnallisuutta arvostettiin paljon. Kun opettaja oli itsekin liikunnallinen ja mukana tunneilla, sai se kannustettua oppilaita enemmän yrittämään ja liikuntatunneista tuli näin ollen mielekkäämpiä. Opettaja pystyi ikään kuin kohentamaan auktoriteettiaan omalla liikunnallisuudellaan, jota urheilijoiden keskuudessa arvostettiin.

”no ainaki yks liikkaope on jääny mielee mikä mulla oli yläkoulussa ni se pelas tuolla ktpssä ja ktp oli silloin veikkausliigassa jalkapalloa ni sillä oli kans just tosi vahva urheilutausta ja itsekin huippu-urheilija tai ammattilainen ni tota kyl siin oli sitte vähä niinku eroo noihin muihin et oli paljon monipuolisempaa ja oli sitä tietotaitoo enemmän et osas kyl kans neuvoa jos tarvi apua ja näin” (U-M-5)

”no tää ensimmäinen liikunnanope ni se oli niinku semmonen mieluinen että se oli just sellanen itekki urheilullinen ja itekki hirveesti just mukana ja näytti et mitä tehää ja saatto itekki osallistua siellä tunneilla et se osas tehä ja näytti ja tsemppas” (U-N-4)

Liikunnanopettajan toiminta vaikuttaa koko liikuntaryhmän toimintaan ja näin ollen kokemukset liikuntaryhmistä kytkeytyvät myös liikunnanopettajiin. Kokemusten mukaan alakoulussa liikunta oli tutustumista liikkumisen maailmaan ja liikunnan riemun luomista koko ryhmälle. Yläkoulussa liikunnalta kuitenkin haluttiin jo enemmän. Tällöin urheilijat alkoivat kiinnittää huomiota koululiikunnan ja oman liikuntaharrastuksen vaikutusta toisiinsa. Alakoulussa monilla tutkimukseen osallistuneella nuorella urheilijalla liikunnanopettajana toimi oma luokanopettaja, jonka vuoksi haastatteluiden perusteella pätevyyden kokemukset eivät olleet niin yleisiä kuin yläkouluissa. Yläkouluissa liikunnanopettaja yleensä opetti pelkästään liikuntaa, jonka vuoksi liikuntatuntien vaatimustaso nousi myös urheilijoiden kokemuksissa.

Yläkoulun liikunnanopettajissa arvostettiin vapautta ja rentoutta liikuntatunneilla miesten keskuudessa. Haastatteluun osallistuneet miehet arvostivat sitä, kun liikunnanopettaja antoi vapaudet pelata ja kilpailla liikuntaryhmän kesken, eikä toiminnallaan yrittänyt estää tai vaikuttaa pelin kulkuun.

”no [yläkoulun liikunnanopettajan nimi] se oli aika rento että se anto meidän pelata aika lujaaki välillä et aika moni muu opettaja ois tullu siihen välii ja sanonu että nyt peli poikki mutta se sano että pelatkaa ja että selvittääkää ite riitanne että se ei siihen puuttunu... puuttu tietenki sitte jos tarvi puuttua mutta kyl mä tykkäsin siitä miten [yläkoulun liikunnanopettajan nimi] kuunteli oppilaita ja vähän sitäki että mitä haluttiin tehä ja miten haluttiin tehä että kyllä se on ollu yks parhaista liikunnanopettajista mitä mul on ollu” (U-M-6)

Kuvio 8 kokoaa kaikki sellaiset piirteet, joita nuorten huippu-urheilijoiden haastattelujen perusteella koululiikunnan merkityksellisyyttä tukevalta opettajalta vaadittiin. Nuoret huippu-urheilijat pitivät tärkeinä ominaisuuksina opettajan omaa liikunnallisuutta tai liikunnasta kiinnostusta sekä monipuolisia harjoitteita ja lajeja liikunnanopetuksessa. Etenkin miesten haastatteluissa tuli esille positiiviset kokemukset vapaudesta pelata toisissaan. Opettajan tehtävänä pidettiin liikunnan riemun tukemista sekä kaikkien oppilaiden kannustamista, jotta liikunnasta tulisi mukavaa ryhmän kaikille oppilaille. Tekniikkaharjoitteita ja lajitaitoja opetettaessa pidettiin tärkeänä, että opettaja osasi opettaa ne oikeaoppisesti sekä omasi tarvittavan tietotaidon eri lajien tekniikoille ja pelisäännöille.



KUVIO 8. Koululiikunnan merkityksellisyyttä tukevan liikunnanopettajan ominaisuudet nuorten huippu-urheilijoiden kokemana.

6.2.4 Kritiikki

Kritiikkiä koululiikuntaa kohtaan urheilijoiden kokemuksista tuli ehdottomasti eniten naisilta. Neljä viidestä haastateltavasta naisesta koki, ettei koululiikuntaa eriytetty heidän tasoaan vastaavaksi. Esille tuli usein toivomus siitä, että olisi ollut mahdollisuus osallistua poikien liikuntatunneille. Poikien liikuntatunnit koettiin kaikkien urheilijoiden mukaan haastavampina

ja mielekkäämpinä, sillä poikien ryhmä koettiin usein motivoituneemmaksi kuin tyttöjen ryhmä.

”no oisin kyllä toivonu jollaki tapaa sitä yksilöllisyyttä ja yksilöintiä siinä että sais sitä haastetta omaan taitotasoon nähden tai sitte esimerkiksi että vois siirtyä poikien tunneille tai niinku tehä erilaisia ryhmiä joissa ois eri tasosia urheilijoita tai pelaajia vaikka pallopeleissä” (U-N-1)

”muistan että se harmitti ihan sikana koska poikien liikketunnit oli silloin sitä että ne sai pelata koko puoltoistatuntia siellä jääkiekkoa ja me harjoteltiin taitoluisteluesityksiä ja pelaamaan ringetteä, luistelemaan ja kaikkea tommosta mikä ittelle tuntu tosi helpolta ja semmoselta et mä voisin olla tekemäs tuol jotain paljon kivempaa ja niinku sillai et se haastais itteäki vähä enemmän” (U-N-2)

”parasta oli se ku sai mennä poikien kaa ja siel ei tarvinu varoa ja heti joku ei alkanu itkee ku pallo tuli sääree ja oli niinku se oli enemmän sellasta liikuntaa mihin ite oli tottunu” (U-N-3)

Kritiikki kohdistui eniten ryhmän tasoon, koska kaikilla urheilijoilla ei ollut mahdollisuutta hakea liikuntaluokalle välimatkan tai pienen kaupunkinsa, jossa ei ollut liikuntaluokkia, vuoksi. Ryhmän liikunnalliseen osaamiseen ei tietenkään voida koulun toimesta vaikuttaa, mutta opettajien on mahdollista eriyttää liikunnanopetusta lahjakkaiden kykyjä vastaavaksi. Tämän vuoksi opettajat saivat osalta haastateltavista kritiikkiä.

”se opettaja jotenki yritti piilottaa ne mejän niinkun hyvät taidot sinne muiden sekaan et ne ei saanu missään nimes korostua siinä tunneilla et jos me oltais haluttu joskus vaikka mä muistan ku me pelattiin lentopalloa ni me oltais haluttu pelata omas ryhmäs ku oltiin kahella verkolla ni ei se ei niinku tullu kuuloonkaan vaan mejän piti olla siin kaikkien muiden mukana ja silloinhan se mejän oma liikunta...tai eihän se ollu sit meille oikein mitään liikuntaa” (U-N-3)

”ainaki meillä se oli aika paljo semmosta et opettaja veti ja sitte tuntu et suurimmallaki osalla saatto tulla monesti semmonen et miks me nyt tehään tämmöstä et jos ois saanu ite päättää vaikka jonku alkulämmittelyn ni siitä koko tunnista ois tullu paljon mielekkäämpi kokemus” (U-N-1)

”muistan sen just että jos oli vaikka jotain pallopelejä ja jos siinä alussa opettaja ois halunnut vaikka et puoli tuntia käytetään siihen et harjoitellaan jotain syöttämistä tai jotain ni muistaa että ite oli vaa heti sillee siellä et voidaanko jo aloittaa pelaamaan” (U-N-4)

”ku ite oli niin semmonen kilpailuhenkinen ja semmonen urheilullinen ja tykkäs siitä liikunnasta ni ne oli semmosia lempitunteja ja oli tottunu siihen että pelas ja treenas sillai tavoitteellisesti ja joukkueen kanssa kovaa ni sitte se oli vähän inhottavaa jos siellä tunneilla oli semmosta et porukka vaan katteli ja ei ollu niin niinku mukana se ne oli ehkä semmosia juttuja et jos siellä ois ollu sellanen porukka että vaikka kaikki on tosi urheilullisia ja liikunnallisia ja ois vaikka ollu just jollain liikuntaluokalla joka ei ollu mun kaupungissa mahdollista missä mää asuin ni sitte oishan ne tunnit voinu olla vielä semmosia mukavampia ja mielekkäämpiä ku siellä ois ollu oikeesti viistoista muutaki oppilasta jotka oikeesti tykkää olla siellä ja tykkää pelata ja tykkää tehdä ja tekkee oikeesti täysillä” (U-N-4)

Naiset eivät kokeneet saavansa koululiikunnasta yhtä suurta apua urheilijan polulle kuin miehet. Naiset toivoivat, että ryhmät olisivat olleet heterogeenisempiä ja näin ollen harjoitteet ja pelit kehittävimpiä. Tämä vaikutti myös psyykkiseen hyvinvointiin, kun urheilua olisi haluttu harrastaa koulussa enemmän, mutta se ei ollut opettajan tai ryhmän toimesta mahdollista.

”ku siellä liikuntatunneilla sut haluttiin tehdä näkymättömäksi ja sä et saanu olla hyvä niis jutuissa ni kylhän se vaikuttaa siihen niinkun psyykkiseen puoleen et sua niinkun tavallaa et sua ei haluttu huomata” (U-N-3)



KUVIO 9. Kritiikkiin pohjautuvat koululiikunnan kehitysidea merkityksellisyyskohentamiseksi nuorten huippu-urheilijoiden kokemana.

Kuviossa 9 on koottu eniten kritiikkiä saaneet koululiikunnan merkityksellisyyteen vaikuttavat tekijät. Eniten kritiikkiä koulun toimintaa tai koululiikuntaa kohtaan antoivat nuoret naisurheilijat, jotka kokivat, etteivät he saaneet tasoaan vastaavaa opetusta liikuntatunneilla. Nuoret urheilijat kaipasivat osaamista vastaavia ryhmiä koululiikuntaan tai eriytettyä opetusta, mikäli tasoryhmien muodostaminen ei ollut mahdollista. Valinnaisessa liikunnassa jokainen tutkimukseen osallistunut urheilija koki olevansa motivoituneessa ryhmässä liikkumassa. Naiset toivoivat sekaryhmiä tai mahdollisuutta osallistua poikien liikuntatunneille useammin, jotta liikunnasta voitaisiin kokea haastavampana. Välituntiliikunta kuitenkin antoi mahdollisuuden liikkua myös poikien kanssa, joka sen vuoksi koettiin merkitykselliseksi. Liikunnanopetuksen ollessa monipuolista, eli monia eri lajeja pääsi kokeilemaan liikuntatunneilla sekä harjoitteiden ollessa monipuolisia, oli motivaatio koululiikuntaa kohtaan korkeimmillaan. Kaikki urheilijat eivät olleet yhtä mieltä siitä, että koulussa liikuntakokemukset olisivat olleet monipuolisia, jonka vuoksi toivottiin oppilaiden toiveiden huomioonottamista liikunnanopetuksen suunnittelussa. Lahjakkuutta toivottiin tuettavan paremmin fyysisesti, eli eriyttämällä, sosiaalisesti, eli hyvällä ja liikunnasta innostuneella liikuntaryhmällä sekä psyykkisesti, eli luomalla liikuntatunneista mukava, itsetuntoa ja henkistä hyvinvointia tukeva kokemus.

6.3 Kodin ja koulun yhteistyön vaikutus urheilijan polulla

Kolmannessa tutkimuskysymyksessä vastataan kodin ja koulun vaikutukseen urheilijan polulla ja urheilijaksi kasvamisessa. Kodin ja koulun yhteistyöllä pyritään auttamaan nuoren urheilijan koulunkäynnin ja urheilun yhdistämistä kodin ja koulun yhteistyössä. Tutkimukseen osallistuneilla huippu-urheilijoilla oli kaikilla kokemus kodin ja koulun yhteistyöstä, joka liittyi urheilemiseen. Kodin ja koulun välinen yhteistyö ei kuitenkaan ennen ollut niin tiivistä, jonka vuoksi usein yhteistyö jäi poissaolojen selvittämisen asteelle.

Kodin ja koulun välinen yhteistyö oli onnistuessaan oppilaan urheilu-uraa tukevaa. Yhteistyö koettiin kaikkien nuorten urheilijoiden osalta merkityksellisenä yläkoulussa. Alakoulussa urheilu ei ollut vielä niin sitouttavaa, että siihen olisi tarvittu erityistä yhteistyötä kodin ja koulun välillä. Yhteistyö aloitettiin joidenkin urheilijoiden osalta jo ennen yläkoulun alkua, jotta koti ja koulun pystyivät yhdessä suunnittelemaan, miten opinnot toteutetaan urheilun ohella.

”kyl mä muistan et opettajat ja vanhemmat keskusteli mun urheilusta ihan sillee jo vaik ennen ku menin yläkouluu ni vähä jo ennen ku mä ees olin koulussa ni porukat oli jo opettajii yhteydessä ja selitti tilannetta tai rehtoriin yhteydessä ja kyl nyt sit aina ku oli Wilma käytössä ni siellä jos oli jotain poissaoloja ni kylhän sielläki tuli sit se urheilu aina puheeks” (U-M-5)

Monet nuoret urheilijat kokivat vielä yläkoulussa olevansa liian nuoria hoitaakseen urheiluun liittyvät poissaolot ja muut asiat itsenäisesti, jonka vuoksi vanhempien tuki koettiin turvallisena. Näin ollen nuori urheilija sai rauhassa keskittyä urheiluun vapaa-ajalla, kun vanhemmat ja koulu hoitivat keskenään poissaoloja sekä kisa- tai pelireissujen järjestelyitä.

”no kyl se kodin ja koulun yhteistyö oli tärkeetä että just pystyy niinku vanhemmatki sanomaa sen että nyt pitäis olla pois tän ja tän takii ja sit koulu ymmärtäis sen ja pystyis olee yhteyden vanhempii et hoituuks ne hommat nyt sit itsenäisesti ja näin” (U-N-8)

”no just se että onhan sen lapsen tai nuoren vaikee sanoo että ku mul on tällästä ja tällästä vaan niinku ku se tulis myös sielt kotoo ni voisko opettajat ottaa sen enemmän tosissaan tavallaan et se nuori ei oo yksin siinä kertomassa puolustautumassa ja kertomassa niistä jutuista” (U-N-3)

Urheilijat olivat yhtä mieltä siitä, että yhteistyö koulun kanssa sujui parhaiten silloin, kun koulutehtävät hoidettiin huolellisesti eikä urheilu vaikuttanut koulumenestykseen. Urheilijat kokivat olevansa kunnianhimoisia koulun ulkopuolella, jonka vuoksi se näkyi myös koulussa. Koulumenestystä pidettiin tärkeänä sekä koulutehtävät haluttiin hoitaa hyvin urheilun ohella. Koulumenestys oli tärkeää myös urheiluun liittyvien poissaolojen aikana, koska urheilijat eivät halunneet pettää opettajan luottamusta. Tämän vuoksi annetut koulutehtävät haluttiin hoitaa huolellisesti, jotta seuraavakin poissaolo sujuisi moitteetta. Urheilijat kokivat, ettei poissaoloja urheilun takia tullut juuri lainkaan alakoulussa, mutta yläkoulussa määrät lisääntyivät.

”kyl mul ihan hyvät arvosanat koulus oli aina et ehkä sit on tavallaan positiivisesti ku on ollu aina sellanen tavoitteellinen ihminen ni ku oli tavoitteellinen siellä urheilussaki et mitä tekee ni kyllä se varmaan heijastaa suoraan siihen koulunkäyntii et senki haluaa suorittaa hyvin” (U-M-9)

”ku ite huolehti tarpeeks hyvin niistä kouluhommista ku oli pois ni ei sitte haitannu ollenkaa olla pois et ku sai aina hyviä arvosanoja ni ei opettajatkaa siihen puuttunu millää tavalla” (U-M-7)

”...sit ku hoiti ne tehtävät aina mitä annettiin sinne reissuille ni ei siitä sit tullu missään vaihees mitää ongelmaa” (U-M-5)

Urheilijat siirsivät koulutehtävien vastuun itselleen myös peli- sekä kisareissujen ajaksi ja ymmärsivät, että tekevät koulutehtäviä itseään varten. Näin ollen opettajat suhtautuivat urheilun ja koulun yhdistämiseen paremmin.

”... opettajat on vaa antanu tehtävät mitkä tehään ja luottanu siihen että jos en opi ni se on multa iteltä pois” (U-N-1)

”mä viel sanoin niille et itseni takiihan mä näit läksyi teen enkä teijän ni kyl ne sit kans sen ymmärs että niin tavallaan just itsensä takii siel koulussa ollaan kuitenkin” (U-M-5)

Kaikkien haastatteluihin osallistuneiden nuorten huippu-urheilijoiden vanhemmat ovat tukeneet lastaan urheilussa, mutta samalla pitäneet huolta koulunkäynnistä. Vanhemmat pitivät koulumenestystä yhtä tärkeänä kuin urheilijat itse, jonka vuoksi kodin ja koulun välillä tehtiin yhteistyötä myös koulumenestyksestä huolehtimisen vuoksi. Nuoret urheilijat halusivat panostaa koulutehtäviin myös siksi, että vapaa-ajalla sai harjoitella – vanhempien oletettiin

puuttuvan harjoitteluun, jos koulutyö ei suju hyvin. Tämä motivoi nuoria urheilijoita hoitamaan koulutehtävät ja kokeet huolellisesti, jotta harjoittelu ja vapaa-aika sai jatkua ennallaan.

”no mun vanhemmat jaksaa vielä tänäki päivänä paasata koulun merkityksestä ja kyl mä sen nyt itekki tottakai tiedostan mut kyl ne siitä aina jakso muistuttaa”
(U-M-5)

”no varsinki yläasteella vielä varsinki äiti aina halus että menestyy koulussa ja ihan hyviä arvosanoja sain vielä ysin loppuu että tota ehkä ainoa oli siinä et jos ei läksyjä jaksanu tehdä tai kokkeisii lukea ni silloin sai anteeks jos lähti ulkojaille [naurua] et se oli ehkä semmonen mutta kyllä aika tarkkaa oli että kyllä välillä uhkattii jättää treenejä välistä jos ei kiinnosta lukkee kokkeisiin mutta ei nyt ikinä jätetty kuitenkaan” (U-M-6)

”no vanhemmat teki alusta asti selväks että koulu pittää hoitaa hyvin ja sillee ei siitä sit tullu ikinä mitää ongelmaa et jos siitä ois tullu ni todennäkösesti ne ois sitte rajottanu jotaki harjoituksia ja näin että ehkä se oli tavallaa se että koulu pittää hoitaa ensin hyvin ja sitte saa treenata” (U-M-10)

Kodin ja koulun yhteistyöllä pyrittiin luomaan eheä kokonaisuus lapsen arkeen urheilun tukemiseksi niin, että haastateltavalla nuorella urheilijalla oli tieto siitä, että koti sekä koulu suhtautuvat urheilun tukemiseen tosissaan. Tämä loi turvallisuuden tunnetta kodin ja koulun ympärille, kun tiedettiin, ettei heidän välillään ole ristiriitoja urheiluun suhtautumisessa. Kodin ja koulun yhteistyöllä saatiin siis parhaillaan luotua tilanne, jossa lapsen ei tarvitse huolehtia koulun ja kodin välisestä yhteistyöstä eikä urheilun aiheuttamista poissaoloista koulunkäynnille, koska yhteistyö hoitui mutkitta, urheilijan polkua tukien.

”kyllä mä silloin koin sen niiden yhteistyön tärkeänä koska oppilas on kuitenkin ihminen koulussa ja kotona ja se on se sama ihminen...että ne ympäristöt pysty tukemaan toisiaan ja tulee niinku oppilaallekkin semmonen kokonaan huomioon otettu olo eikä vaa että toisessa oltais oltu kiinnostuneita tai että ne ei sopis yhtään yhteen ja ois ollu ristiriidassa koko ajan ettei joutunu ite kamppailemaa semmosten asioiden kanssa et ketä tässä nyt yritetään miellyttää ja kuka ei tykkää jos mää teen näin vaan että ne toimi samaa polkua ja helpotti mun arkea silleen”
(U-N-1)

Urheilijat olivat yhtä mieltä siitä, että kodin ja koulun eheä yhteistyö pystyi tukemaan urheilijan polkua. Koulunkäyntiä ja urheilua pidettiin tärkeinä, jonka vuoksi oli tärkeää, että koulu ja koti toimivat yhdessä lapsen parhaan edun saamiseksi. Nuorten huippu-urheilijoiden mielestä oli erityisen tärkeää, että koulussa tiedetään urheilu-urasta ja kotona tuetaan hoitamaan koulutehtävät hyvin. Menestystä koulussa arvostettiin yhtä paljon kuin menestystä urheilussa.

”tottakai se yhteistyö on tärkeätä et siinä vähä niinku koulu ja koti tietää missä mennää jos on pelimatkoja tai kisamatkoja ja sitte että siitä koulusta pidetään myös huolta et seki tulee myös hoidettua niinku se pitääki hoitaa” (U-M-7)

7 Pohdinta

Tämän tutkielman tarkoituksena oli selvittää nuorten huippu-urheilijoiden kokemuksia koulun tuesta urheilijan polulla. Tutkielman tarkoituksena oli selvittää tekijöitä, jotka vaikuttivat koululiikunnan merkityksellisyyteen nuorten huippu-urheilijoiden kokemana. Lisäksi tarkastelun kohteena oli, millainen kodin ja koulun yhteistyö tukee urheilijan polkua. Tässä luvussa käsitellän tutkielman johtopäätöksiä sekä arvioin tutkielman eettisyyttä ja luotettavuutta.

7.1 Johtopäätökset

Tutkimustulokset osoittivat, että nuoret huippu-urheilijat pitivät koulun ja koululiikunnan tukea merkityksellisinä matkalla kohti huippu-urheilua. He kokivat koululiikunnan monipuolisuuden auttaneen heitä kehittämään omia fyysisiä kykyjään, joiden ansiosta he ovat nyt omien urheilulajiensa huipulla. Koululiikunnan suurimmiksi hyödyiksi koettiin sen monipuolisuus, liikuntaryhmän motivoituneisuus sekä kannustava liikunnanopettaja. Koululiikunta kuitenkin keräsi kritiikkiä monelta naisurheilijalta eriyttämisen puutteesta. Kodin ja koulun yhteistyö tuki nuoren urheilijan arkea monelta osin. Eheällä ja toimivalla kodin ja koulun yhteistyöllä pystyttiin antamaan nuorelle urheilijalle täysi keskittyminen omaan urheilu-uraan ja koulun ja urheilun yhdistämiseen liittyvät asiat pystyttiin tällöin huolehtimaan aikuisten kesken. Nuoret urheilijat kokivat tämän erityisen hyväksi järjestelyksi.

Vanttajan ja kumppanien (2017) tekemän tutkimuksen mukaan liikuntatuntien kokemukset kilpailemisesta vähensivät vähän liikkuvien lasten motivaatiota liikkua. Tutkimuksen mukaan liikuntatunneilla kilpailamisen koettiin lisäävän epämiellyttäviä liikuntakokemuksia. (Vanttaja ym. 2017, 125.) Tämän tutkimuksen mukaan nuoret huippu-urheilijat pitivät juuri nimenomaan kilpailemisesta vahvan kilpailuhenkisyysen vuoksi. Koululiikunnan parhaiksi puoliksi nimettiin ryhmän kesken tasavahva kilpaileminen eli kilpailu koettiin mukavimmaksi silloin, kun kyseessä oli liikunnasta innostunut ryhmä. Tämä luo toisaalta ristiriitaa liikuntatuntien suunnittelulle, sillä kilpailua ryhmän kesken tulisi pyrkiä vähentämään koululiikunnassa, mutta toisaalta liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat nauttivat kilpailemisesta suuren kilpailuviettinsä vuoksi. Toisaalta tämä on erinomainen esimerkki eriyttämisen ja ryhmittelyn tärkeydestä – näin koululiikunnalla pystytään vastaamaan kaikkein parhaiten jokaisen oppijan tarpeisiin.

Eriyttämisen tarvetta tukee myös Jaakkola (2010, 177), jonka mukaan oppiminen edistyy taitojen oppimisen harjoitteluvaiheessa niin yksilöllisesti, että eriyttäminen koululiikunnassa on perusteltua. Jokaisella oppijalla on oikeus edetä oman taitotasonsa mukaan taitojen oppimisessa, jonka vuoksi eriyttämisen on oltava mahdollisimman laajaa, jolloin motivaatiota pystytään tukemaan ja lisäämään oppijoiden keskuudessa. Taitava opettaja tuntee taidon rakentumisen niin hyvin, että osaa helposti eriyttää tehtäviä helpommaksi ja vaikeammaksi. Eriyttävä opetus koululiikunnassa saattaa vaikuttaa kaaokselta, mutta todellisuudessa jokainen oppija nauttii omasta tekemisestään, joka on kaikkein tärkeintä. (Jaakkola 2010, 177.) Tällä tutkimuksella pystytään tukemaan Jaakkolan (2010) teoriaa laajan eriyttävän opetuksen tarpeesta ja sen vaikutuksesta motivaatioilmastoon oppitunneilla. Kaikki tutkimukseen osallistuneet nuoret urheilijat kokivat taitotasoaan vastaavien harjoitteiden lisäävän motivaatiota.

Takalon (2016, 177) mukaan kaikille yhteisen koululiikunnan tulisi painottua erilaisiin liikuntamuotoihin ja sisältöihin. Valinnaisliikunnalla sen sijaan voitaisiin painottaa lajien syventämistä. Ilmapiiri säilyy motivoituneena, kun vain kiinnostuneet osallistuvat valinnaisliikunnan tunneille ja liikuntalajit ovat oppilaille tuttuja. (Takalo 2016, 177.) Tätä teoriaa voidaan tukea myös tämän tutkimuksen tuloksilla. Tutkimukseen osallistuneet nuoret huippu-urheilijat kokivat valinnaisliikunnan ryhmän muita koululiikuntaryhmiä motivoituneempana. Tämän vuoksi se koettiin fyysisiä taitoja kehittävänä liikuntana ja merkitykselliseksi oman urheilu-uran kannalta.

Tässä tutkimuksessa nuorten huippu-urheilijoiden kokema sosiaalinen yhteenkuuluvuus liikuntaryhmän kesken koettiin tärkeänä taitoa kehittävien harjoitteiden ohella. Jaakkolan (2010, 119) mukaan liikunnanopetuksen harjoitteiden tulee vastata jokaisen oppijan taitotasoa ja näissä suorituksissa onnistuminen sekä kannustava palaute lisää oppilaan koettua pätevyyttä, joka on urheilussa menestymisen kulmakivi. Sosiaalinen yhteenkuuluvuudentunne lisää sisäistä motivaatiota, joka saa liikkujan palaamaan urheilun pariin kerta toisensa jälkeen. (Jaakkola 2010, 119–120.) Tutkimukseen osallistuneet nuoret huippu-urheilijat pitivät yhteenkuuluvuudentunnetta tärkeänä hyvän ilmapiirin ja motivaatioilmaston kannalta.

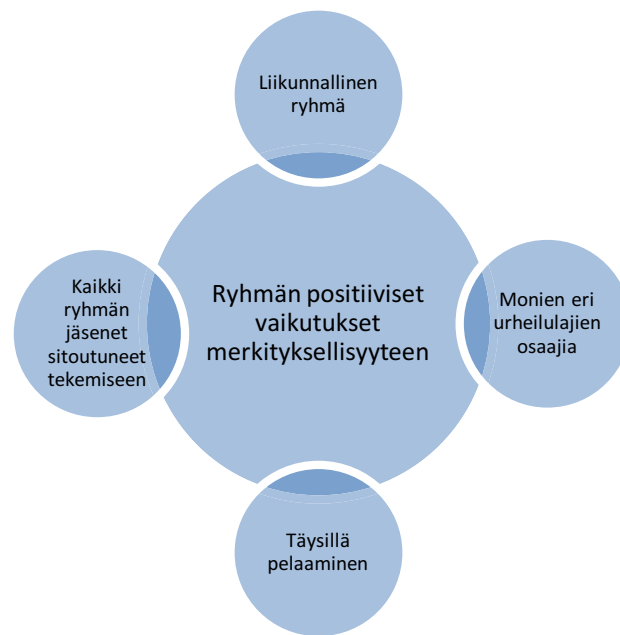
Koululiikunta keräsi osaltaan myös kritiikkiä etenkin nuorten naisten keskuudessa. Tutkimukseen osallistuneet nuoret naisurheilijat eivät kokeneet koululiikuntaa aina kehittäväksi, koska liikunnanopetus ja liikuntaryhmä eivät vastanneet heidän taitotasoaan. On merkittävää huomata, että kritiikkiä tuli pelkästään naisilta. Miehet kokivat koululiikunnan

hyvällä tavalla haastavaksi pelien ja motivoituneen ryhmän ansiosta, mutta naiset kokivat ryhmän motivaatioilmastossa olevan parantamisen varaa. Monet naiset olisivat toivoneet eriyttävää opetusta eli liikuntaharjoitteiden haastavuuden lisäämistä sekä mahdollisuutta päästä osallistumaan poikien liikuntatunneille ala- ja yläkoulussa. Virta ja Lounassalo (2013) tukevat tätä huomiota myös kannustamalla opettajia sekoittamaan liikuntaryhmiä etenkin yläkouluiässä, sillä oppilaiden fyysinen kasvu tapahtuu eri tahdissa. Tämän vuoksi on hyvä, että ryhmä koostuu useista eri tasoista oppilaista ja ryhmiä voidaan jakaa fyysisten kykyjen perusteella esimerkiksi voimankäyttöä vaativissa tehtävissä. Liikunta ei ole kehittävää, jos oppilaiden fyysiset ominaisuudet eroavat paljon. (Virta & Lounassalo 2013.)

Nuoret huippu-urheilijat pitivät liikunnanopettajaa keskeisessä roolissa liikunnan mielekkyyttä tarkasteltaessa. Tutkimuksen tuottamien tulosten myötä liikunnanopettajan työtä arvostettiin yleisesti ja sen koettiin vaikuttavan omaan motivaatioon suurelta osin. Liikunnanopettajan omaa liikunnallisuutta ja osallistumista liikuntatunneilla arvostettiin ja se koettiin oppijoiden kannalta motivoivana toimintana. Liikunnalta odotettiin etenkin alakoulussa liikunnan riemun kokemuksia, joita opettaja pystyi luomaan kannustamalla oppilaita. Liikunnan riemun tukemisella koettiin olevan suuri vaikutus vielä nykypäivänäkin nuoren huippu-urheilijan psyykkiseen hyvinvointiin urheilun saralla niin positiivisten kuin negatiivisten kokemusten perusteella. Liikunnanopettajan tukiessa ja kannustaessa usko omiin kykyihin vahvistui, kun taas liikunnanopettajan vähätellessä lahjakkaan lapsen osaamista usko omiin kykyihin on edelleen tänäkin päivänä hatara. Liukkonen ja Jaakkolan (2017) mukaan liikunnanopettaja on vastuussa motivaatioilmastosta liikuntatunneilla. Opettajan valitsemat pedagogiset ja didaktiset ratkaisut vaikuttavat suoraan oppituntien motivaatioilmastoon. Opettajan antama kannustava palaute kovasta harjoittelusta, yrittämisestä ja yhteistyöstä lisää oppilaiden motivaatiota sekä saa oppilaat tuntemaan olonsa huomatuiksi. (Liukkonen & Jaakkola 2017.)

Yhtenä tärkeimpänä huomiona tämän tutkimuksen tuloksissa voidaan pitää ryhmän merkitystä. Ryhmä keräsi eniten positiivista sekä negatiivista palautetta, jonka vuoksi se koettiin merkityksellisimmäksi nuorten huippu-urheilijoiden toimesta. Negatiiviset kokemukset liikuntaryhmästä lannistivat liikuntamotivaatiota eikä koululiikuntaa tämän vuoksi pidetty kehittävänä toimintana. Positiivisten kokemusten johdosta koululiikunnan merkityksellisyys kasvoi ja sitä pidettiin omaa lajia ja fyysisiä ominaisuuksia tukevana ja kehittävänä liikuntana. Liikuntaryhmää pidettiin merkityksellisenä, kun se koostui neljästä eniten ryhmän toimintaan vaikuttavasta tekijästä (kuvio 10): liikunnallisesta ryhmästä, monien eri urheilulajien osajista, täysillä pelaamisesta eli kilpailuhenkisyydestä ja sitoutuneisuudesta. Kuitenkin Liukkonen ja

Jaakkola (2017) huomauttavat ettei oppilaita tulisi jakaa tasoryhmiin liikunnallisen osaamisen perusteella, koska se voi aiheuttaa sosiaalista vertailua. Järjestämällä kunnissa ja kouluissa liikunta- ja urheiluluokkatoimintaa voidaan vaikuttaa siihen, että halukkailla on mahdollisuus hakeutua sellaisille luokille, joissa oppilaalla on erityiskiinnostusta liikunnallisten taitojen kehittämiseen. Tutkimustulos myös vahvistaa liikuntaa opettavan opettajan eriyttämistaitojen merkitystä. Laadukkaalla liikuntakasvatuksella opettajankoulutuksessa voidaan edistää opettajan taitoja eriyttää opetustaan sekä ylös- että alaspäin.



KUVIO 10. Liikuntaryhmän vaikutus koululiikunnan merkityksellisyyteen urheilijoiden kokemana.

Vanhempien huoli koulumenestyksestä sai heidät kiinnittämään entistä enemmän huomiota urheilijan koulunkäyntiin, jotta koulunkäynti ei kärsi urheilusta jo varhaisessa iässä. Eniten vanhemmat olivat kouluun yhteydessä poissaoloselvitysten takia, koska poissaoloja kertyi etenkin yläkoulun aikana urheiluun liittyvistä syistä. Yhteistyön päätavoite oli kaikkien nuorten huippu-urheilijoiden kokemana sama: nuoren urheilijan tukeminen urheilun ja koulunkäynnin yhdistämisessä. Oppilaalle itselleen jäi suurin vastuu koulutehtävien hoitamisesta poissaolojen aikana, joka osoittautui kaikkien nuorten huippu-urheilijoiden mukaan parhaaksi tavaksi toimia. Yhteistyö kuitenkin koostui pääosin kodin aloitteesta, eikä koulun koettu ottavan kotiin yhtä herkästi kontaktia urheilun ja koulunkäynnin yhdistämisen tiimoilta. Kodin ja koulun yhteistyötä rakentaneet ja ylläpitäneet tekijät urheilun tukemiseksi esittelen alla olevassa kuviossa (kuvio 11).



KUVIO 11. Kodin ja koulun yhteistyötä rakentaneet ja ylläpitäneet tekijät nuoren huippu-urheilijan urheilijan polun tukemiseksi.

Huippu-urheilijaksi kehittymiseksi ei ole olemassa reseptiä ja siinä piileekin urheilun hienous. Niin kehitymisessä kuin menestymisessäkin on joskus kyse pelkistä sattumista ja poikkeamista. Kuitenkin huippulahjakkuuksia tukevien tekijöiden osallisuutta huippu-urheiluun voidaan selvittää tutkimuksien avulla. (Salasuo ym. 2015, 293.) Myös tällä tutkimuksella pystyttiin selvittämään koulun, koululiikunnan ja kodin ja koulun yhteistyön, osallisuutta huippu-urheilijaksi kehitymisessä sekä vastaamaan kaikkiin tässä tutkimuksessa esitettyihin tutkimuskysymyksiin.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkijalla on eettinen vastuu ja valta valita tutkittava aiheensa, kerätä tutkimustieto, tulkita tutkimuksen tuloksia ja esittää niitä (Ruoppila 1999, 26). Hirsjärvi ja kumppanit (2018, 25) lisäävät tutkijan eettisiksi vastuiksi ihmisarvon kunnioituksen sekä ihmissuhteiden perusarvojen toteutumisen tutkimuksessa. Tämä tarkoittaa esimerkiksi hyvien käytöstapojen, eettisyyden sekä salassapitovelvollisuuden täyttymistä tutkimusta tehdessä. On hyvien käytöstapojen ja salassapitovelvollisuuden mukaista suojata tutkimukseen osallistuvaa henkilöä niin, ettei hänelle koidu tutkimukseen osallistumisesta ongelmia sekä hänen on saatava osallistua tutkimukseen anonymisti. Oleellinen osa tutkittavien suojaa on heidän oikeuksien

ja hyvinvoinnin turvaaminen niin, ettei osallistujille aiheudu tutkimukseen osallistumisesta vahinkoa (Berg & Lune 2012, 61; Tuomi & Sarajärvi 2018) Tämä toteutui mielestäni tutkimuksessani erittäin hyvin, sillä haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina minun ja haastateltavan kesken, joten kolmansilla osapuolilla ei ollut tietoutta haastateltavan osallistumisesta tutkimukseen. Keräsin haastatteluun osallistujat myös yksityisesti henkilökohtaisilla viesteillä, jolloin haastateltavalla oli mahdollisuus sopia haastattelusta ja tutkimukseen osallistumisesta kanssani kahden kesken. Yksi tärkeimmistä tutkimuksen eettisyyden piirteistä on yksilön anonymiteetin ja yksityisyyden takaaminen, joka on tutkijan vastuulla huolehtia toteutuvaksi (Lichtman 2013, 53; Eskola & Suoranta 1998, 57).

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida parhaiten tarkastelemalla tutkimuksen tutkimuskohdetta ja tulkittua materiaalia. Jos nämä kaksi tekijää ovat yhteensopivia eikä teoriamuodostukseen ole vaikuttanut epäolennaiset tai satunnaiset tekijät, voidaan tutkimusta pitää luotettavana. (Varto 2005, 169.) Luotettavuuden arviointia on syytä tehdä koko tutkimusprosessin ajan. Tutkijan tulee arvioida tutkimuksen luotettavuutta teoriaosuudessa, analyysissä, tutkimusaineiston ryhmittelyssä, luokittelussa, tulkinnassa, tuloksissa ja johtopäätöksissä. Tutkijan on oltava valmis perustelemaan työnsä: *mistä* tutkimukseen liittyvät valinnat on tehty, *mitä* nämä ratkaisut ovat sekä *miten* lopullisiin ratkaisuihin on päädytty. Lopulta tutkija pystyy arvioimaan ratkaisujen tarkoituksenmukaisuutta ja käytännöllisyyttä luomiensa tavoitteiden näkökulmasta. (Vilkkä 2021.)

Tässä tutkimuksessa tutkimukseen liittyvät valinnat on toteutettu Oulun yliopiston sekä Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) hyviä tieteellisiä käytäntöjä noudattaen. Tutkimuksen käyttötarkoitus on kehittää liikunnanopetusta, jonka vuoksi kaikki tutkimusaineisto on käytetty pelkästään tämän tutkimuksen tarkoituksiin. Haastateltavia on informoitu tutkimuksen tutkimuseettisistä asioista (liite 1) ja heille on annettu mahdollisuus kysyä tutkimukseen osallistumisesta. Haastateltaville on myös tarjottu mahdollisuutta vetäytyä tutkimuksesta pois missä tutkimuksen vaiheessa tahansa sekä nähdä omat osuutensa analyysivaiheesta, jotta voin varmistaa tulkinneeni haastateltavien sanomaa oikein. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä haastateltavalle on annettu mahdollisuus korjata analyysia, mikäli hän kokee tulkintani vääräksi.

Kuviot sekä taulukot tutkimuksessa ovat osa tutkijan tulkintaa. Ne eivät kuitenkaan yksinään riitä kuvaamaan esitettyä asiaa. Niiden tehtävä on havainnollistaa, mutta ei korvata tekstiä. (Vilkkä 2021.) Tämän tutkielman kuviot ja taulukot on tehty havainnollistamaan kerrottua

teoriaa tai asiaa, jotta se on helpompi ymmärtää. Kaikki tässä tutkielmassa esille tulee taulukot ja kuvat ovat perusteltuja ja niitä on avattu tekstiosuudessa. Mikään kuvio tai taulukko ei siis sellaisenaan esitä teoriaa tai muuta tutkimuksen kannalta tärkeää asiaa. Kaikki tutkielmassa käytetyt lähteet ovat tieteellisiä. Lähteiden luotettavuutta voidaan tarkastella kriittisesti. Osa lähteistä ei ole tältä vuosikymmeneltä. Perustelen kuitenkin näiden lähteiden käyttämistä sillä, että olen käyttänyt näiden tutkijoiden alkuperäisiä julkaisuja lähteenäni eli referoinut alkuperäisiä tutkimuksia sekä julkaisuja, joita tutkijat ovat luoneet. Tästä syystä jotkin tutkimuksen lähteet ovat peräisin muutamien vuosikymmenien takaa mutta niiden käyttäminen tässä tutkielmassa on perusteltua.

Laadullisessa tutkimuksessa käytetään yhä enemmän internetin apua esimerkiksi aineistonkeruussa. Monet tutkijat käyttävät internetin ohjelmia tallentaakseen tutkimusaineiston, joka voi vähentää tutkimuksen eettisyyttä, koska tietokonejärjestelmiä ja internetiä käytettäessä ei voida taata sitä, ettei kukaan ulkopuolinen pääse aineistoon käsiksi. (Berg & Lune 2012, 87.) Tässäkin tutkielmassa käytettiin internetiä ja tietokonejärjestelmää aineistojen tallentamiseksi. Haastattelut nauhoitettiin tietokoneohjelmalla, mutta hävitettiin heti litteroinnin jälkeen. Litterointi tapahtui heti haastattelun jälkeen, joten äänitetty haastattelu hävitettiin jo saman päivän aikana. Haastattelun nauhoittaminen litterointia varten hyväksytettiin jokaisella haastatteluun osallistuneella ennen nauhoittamisen aloitusta. Näin ollen haastateltava antoi luvan nauhoitukselle ja tutkimukseen osallistumiselle.

Tutkijan tehtävänä on antaa lukijalle riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty, jotta myös lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimuksen tuloksia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Kaikki tämän tutkimuksen vaiheet on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti ja avoimesti lukijalle. Aineiston analyysissä sekä tulosten esittelyssä kaikki lainaukset ovat suoria, jotta lukija saa täysin selkeän kuvan siitä, mitä haastateltava on sanonut.

Kysymys muistitiedon luotettavuudesta on hallinnut luotettavuuskysymyksiä jo vuosisatojen ajan. Jotkut tutkijat pitävät epäluotettavana sitä, että haastatteluissa etäisyys koettuihin tapahtumiin on usein pitkä ja ihmiset voivat muistaa asioita väärin. Nykypäivänä muistitietoon on alettu suhtautua avarakatseisemmin, koska tutkimukselliset mahdollisuudet ovat paremmat, kun puhutaan yksilön kokemuksista johonkin asiaan liittyen. Ihmisillä on oikeus kertoa asia niin kuin he muistavat sekä se, mitä kertojat itse pitävät tärkeänä on tutkimuksen kannalta arvokasta. (Teräs & Koivunen 2017.) Salasuon ja kumppaneiden (2015) mukaan haastattelumenetelmää on kritisoitu myös urheilijatutkimuksessa sen luotettavuudesta, sillä

haastattelulla tuotettu tieto voi olla epätarkkaa esimerkiksi yksityiskohtien muistamisessa sekä tapahtumien tarkassa ajoittamisessa. Kriittistä huolimatta haastatteluaineistoja on hyödynnetty huippu-urheilijoiden uraa käsittelevissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Cote, joka on tutkinut huippu-urheilijoiden urakehityksiä erityisen paljon, kokee, että haastattelumenetelmä on paras tapa tutkia tätä aihepiiriä. (Salasuo ym. 2015, 26.) Tämä tutkimus perustuu ihmisten kokemuksille joistakin tietyistä, merkityksellisistä asioista. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata ihmisten kokemuksia niin kuin he asiat muistavat. Sen vuoksi tutkimustuloksia voidaan pitää luotettavina. Muistitiedon luotettavuutta puoltaa myös se, että urheilijat ovat kaikki nuoria, eikä peruskouluajoista ole vuosikymmeniä aikaa.

7.3 Lopuksi

Nuorten huippu-urheilijoiden sekä kaikkien urheilijoiden kokemuksia koulun ja koululiikunnan tuesta on tutkittu hyvin vähän. Tämä tutkimus on eräänlainen avaus tämän aiheen tutkimukselle, jota pystytään tehdä vielä hyvin paljon. Tällä tutkimuksella tuotetuilla tiedoilla voidaan kehittää liikunnallisesti lahjakkaiden, huipulle tähtäävien lasten ja nuorten liikunnanopetusta. Tieto nuorten huippu-urheilijoiden kokemuksista on ensiarvoisen tärkeää, jotta voidaan selvittää, mitkä tekijät koululiikunnassa auttavat huippu-urheilijaksi kehittymisessä ja millainen rooli koululla on urheilijan polulla etenemiseen. Tutkimuksen tulokset tukevat tutkimuksen teoreettista osuutta, jossa perustellaan miksi eriyttäminen ja lahjakkuuden tukeminen ovat tärkeitä. Nuorten huippu-urheilijoiden kokemukset osoittavat eriyttämisen tärkeyttä ja sopivien liikunnallisten haasteiden tukevan huippu-urheilijaksi kehittymistä. Liikunnasta innostuneella liikuntaryhmällä voidaan tukea sekä liikuntamotivaatiota että liikuntataitojen oppimista.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että monet eri tekijät vaikuttavat koululiikunnan merkityksellisyyteen urheilijoiden kokemana. Näitä tekijöitä ovat liikunnasta innostunut liikuntaryhmä, liikunnanopettaja, valinnainen liikunta sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö. Kaikilla näillä tekijöillä koulu voi tukea nuoren urheilijan matkaa kohti huippu-urheilua. On kuitenkin muistettava, että koulun toiminta aiheutti osassa nuoria huippu-urheilijoita kritiikkiä, jota voidaan tässä tutkimuksessa hyödyntää koulun toiminnan kehittämiseksi vastaamaan nuorten urheilijalupausten tarpeita. Koulun tarjoama monipuolisten liikuntataitojen oppiminen auttoi nuoria urheilijoita vahvistamaan lajitaitoja ja pärjäämään omassa urheilulajissa paremmin.

On tärkeää tutkia urheilijoiden kokemuksia koulun tuesta ja koululiikunnasta. Jatkotutkimuksessa voidaan tarkastella laajemmin huippu-urheilijoiden kokemuksia koululiikunnasta sekä mahdollisesti tehdä pitkittäistutkimus aiheesta haastatellen nykyisiä koululaisia liikunnanopetuksesta sekä seurata koululiikunnan ja oman lajin tukea toisiinsa tarkemmin. Tähän tutkimukseen tehdyt haastattelut urheilijoiden kanssa olivat hyvin laajoja, jonka vuoksi jo kerättyä aineistoa voi tarkastella lisää. Aineisto antaisi mahdollisuuden tarkastella esimerkiksi perheen liikunnallisuuden ja tuen vaikutusta nykyiseen urheilu-uraan.

Lähteet

- Aarresola, O. (2016). Nuorten urheilupolut: tutkimus kilpaurheiluun sosiaalistumisen normeista, pääomista ja toimijuudesta. *Studies in sport, physical education and health*, (246). Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino. Viitattu 25.02.2021: <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-385-2>
- Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. (2013). Reissuvihkosta dialogiin. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus. 223–244.
- Baldwin, A. (1993). Teachers of the Gifted. Teoksessa K. Heller, F. Mönks & A. Passow (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press. 621–629.
- Berg, B. & Lune, H. (2012). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Eight Edition. Pearson Education, Inc.
- Bruner, M., Erickson, K., McFadden, K. & Cote, J. (2009). Tracing the origins of athlete development models in sport: a citation path analysis. *International Review of Sport and Exercise Psychology* 2. 23–37.
- Cohn, S. J. (1981). What is giftedness? A multidimensional approach. Teoksessa A.H. Kramer (eds.) *Gifted Children: Challenging their potential*. New York: Trillium Press. 33–45.
- Coleman, P. (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration: The Power of Three*. California: Corwin Press.
- Colquitt, G., Pritchard, T., Johnson, C. & McCollum, S. (2017). Differentiating Instruction in Physical Education: Personalization of Learning. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 88 (7). 44–50.
- Connell, B. (1987). Families and Their Kids. Teoksessa J. Bastiani (eds.) *Parents and Teachers 1: Perspectives on Home-School Relations*. Windsor: NFER-NELSON. 1–29.
- Cote, J., Baker, J. & Aberethy, B. (2007). Practice and Play in the Development of Sport Expertise. Teoksessa G. Tenenbaum & R.C. Ekelund (eds.) *Handbook of Sport Psychology*. Hoboken: John Wiley & Sons. 184–202.
- Ericsson, A. (1996). *The Road to Excellence: The Aquisition of Expert Performance in the Arts and Sciences, Sports and Games*. Mahwah: Erlbaum.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Feldhusen, J. & Jarwan, F. (1993). Identification of Gifted and Talented Youth for Educational Programs. Teoksessa K. Heller, F. Mönks & A. Passow (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press. 233–251.
- Friedman, G. I. (2005). Home-to-School Communication. Teoksessa P.S. Schmidt (eds.) *Preparing Educators to Communicate and Connect with Families and Communities*. Greenwich: Information Age Publishing IAP. 1–18.
- Gagné, F. (1985). *Giftedness and Talent: Reexamining and Reexamination of the Definitions*. In *Gifted Child Quarterly* 29(3).
- Gagné, F. (1993). Constructs and Models Pertaining to Exceptional Human Abilities. Teoksessa K. Heller, F. Mönks & A. Passow (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press.
- Gardner, H. (1993). Foreword. Teoksessa K. Heller, F. Mönks & A. Passow (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press. 69–87.
- Goncalves, C., Rama, L. & Figuirodo, A. (2012.) *Talent Identification and Specialization in Sport: An Overview of Some Unanswered Questions*. Viitattu 2.3.2021: doi:10.1123/ijsp.7.4.390.
- Gray, H. & Plucker, J. (2010). "She's a natural": Identifying and Developing Athletic Talent. *Journal for the Education of the Gifted*. Thousand Oaks, Vol 33. Viitattu 1.3.2021: <https://doi.org/10.1177/0162235321003300304>
- Gross, M. Howard, J. (1997). Extending options for gifted and talented pupils. Teoksessa L. Logan & J. Sachs (eds.) *Meeting the challenges of primary schooling*. London; New York: Routledge. 119–131.
- Heller, K. (1993). Structural Tendencies and Issues of Research on Giftedness and Talent. Teoksessa K. Heller, F. Mönks & A. Passow (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press. 49–67.
- Hiillos, L., Kyllönen, M. & Vahtera, S. (2001). *Kodin ja koulun onnistunut yhteistyö*. Helsinki: Edita Oyj.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2015). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö* (2. painos.). Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2018). *Tutki ja kirjoita*. Tekijät ja kirjayhtymä Oy.
- Holopainen, E. & Laakso, K. (1982). Lahjakkaiden opetus. Teoksessa S. Moberg (toim.) *Erilaiset oppilaat: johdatus erityisopetukseen*. Jyväskylä: Gummerus. 154–177.

- Holopainen, S. (1991). *Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 75. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus: Kirjapaino Kari Ky.
- Hotulainen, R. (2004). Oppilaiden erityisten vahvuuksien huomioonottamisesta. Teoksessa P. Atjonen & P. Väisänen (toim.) *Osaava opettaja: keskustelua 2000-luvun opettajankoulutuksen ydinaineksesta*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Huovinen, T. & Heikinaro-Johansson, P. (2003). Henkilökohtainen opetussuunnitelma liikuntaan. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen, L. Kytökorpi, O. Baranova, V. Eloranta . . . M. Ylönen, (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY.
- Huovinen, T. & Rintala, P. (2017). Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti & P. Koski (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (2. Uudistettu painos ed.). Jyväskylä: PS-kustannus. 410–421.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 11–45. Viitattu 15.02.2021: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686112>
- Ijäs, H. (2013). Iloa ja eloa kodin ja koulun yhteistyöhön. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus. 211–221.
- Itkonen, H. (2003). Nuorisourheilun muuttuvat käytännöt, tavoitteet ja merkitykset. Teoksessa S. Aapola & M. Kaarninen (toim.) *Nuoruuden vuosisata – Suomalaisen nuorison historia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 909. 327–343.
- Jaakkola, T. (2010). *Liikuntataitojen oppiminen ja taitoharjoittelu*. Juva: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. (2017). Liikuntataitojen opettaminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti & P. Koski (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (2. Uudistettu painos ed.). Jyväskylä: PS-kustannus. 364–379.
- Jaakkola, T. (2016). *Juokse, hyppää, heitä, ota kiinni!* Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jaakkola, T., Sääkslahti, A. & Liukkonen, J. (2009). *Liikunnallinen lahjakkuus koulun näkökulmasta*. Opetushallitus.
- Juvonen, T. (2017). Sisäpiirihaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. Viitattu 15.02.2021: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686112>
- Kalaja, S. (2009). Motorinen lahjakkuus. Teoksessa M. Kangaspunta (toim.) *Lahjakkuus lasten ja nuorten urheilussa*. Helsinki: Nuori Suomi: Suomen olympiakomitea. 14–15.
- Kampman, M., Solantausta, T., Anttila, N., Ojala, T., Santalahti, P., Harjunmaa, A., Hursti, M., Kulmala, H., Mustakallio-Sorvari, M. & Mäkinen J. (2015). *Yhteispeli koulussa. Opas*

- hyvinvoinnin ja vuorovaikutuksen vahvistamiseen*. Tampere: Juvenes Print – Suomen yliopistopaino Oy.
- Karhuniemi, T. (2013a). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus. 71–93.
- Karhuniemi, T. (2013b). Yhteistyön muodot ja viestinnän välineet. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus. 105–133.
- Kilpa- ja huippu-urheilun tutkimuskeskus KIHU. (2021). *Huippu-urheilun muutostyö: Urheilijan polku*. Viitattu 30.04.2021: <https://kihuenergia.kihu.fi/urapolku/>
- Kozik, P. (2005). Positive Leadership for Family Engagement. Teoksessa P. Schmidt (eds.) *Preparing Educators to Communicate and Connect with Families and Communities*. Greenwich: Information Age Publishing IAP. 59–75.
- Launonen, L., Pohjola, K. & Holma, P. (2004). Kodin ja koulun yhteistyö voimavaraksi! Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Juva: PS-kustannus. 91–111.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. (2004). Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Juva: PS-kustannus. 13–75.
- Lehtonen, H. (1994). *Lahjakas oppilas koulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative Research in Education: A User's Guide* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Linden, N. (2019). *Eriyttämisen vaikutus liikunnallisesti lahjakkaan oppilaan sisäiseen motivaatioon liikuntatunneilla*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Lintunen, T. (2017). Tunne- ja vuorovaikutusoppiminen yhteenkuuluvuudentunteen ja motivaation edistäjänä. Teoksessa K. Salmela-aro, J-E. Nurmi & T. Feldt (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet* (3. täysin uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. 178–191.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2017). Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa K. Salmela-aro, J-E. Nurmi & T. Feldt (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet* (3. täysin uudistettu painos.). Jyväskylä: PS-kustannus. 290–303.
- Lämsä, A-L. (2013a). Alkusanat. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus. 11–13.

- Lämsä, A-L. (2013b). Mistä kasvatuskumppanuudessa on kyse? Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus. 49–67.
- Lämsä, A-L. & Karhuniemi, T. (2013). Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus. 163–180.
- McNamara, S., Moreton, G & Newton, H. (1996). *Differentiation*. Gambridge: Pearson.
- McConkey, R. (1988). *Working with Parents: A Practical Guide for Teachers and Therapists*. London. Croom Helm.
- Metso, T. (2021). *Koti, Koulu ja Kasvatus – kohtaamisia ja rajankäyntejä*. Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Jyväskylä: Open Science Centre.
- Mönks, F. & Mason, E. (1993). Developmental Theories and Giftedness. Teoksessa K. Heller, F. Mönks & A. Passow (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press. 89–101.
- Opetushallitus. (2007). *Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. Helsinki.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Next print Oy. Viitattu 03.03.2021. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Perusopetuslaki. (1998). 21.8.1998/628. Viitattu 25.02.2021. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7>
- Peltonen, H. (2008). Kodin ja koulun yhteistyö. Teoksessa H. Peltonen (toim.) *Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa – Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi*. Opetushallitus. Saarijärvi: Offset Oy. 16–39.
- Piirto, J. (2007). *Who are talented?. Talented Children and Adults. Third edition*. Prufrock Press Inc.
- Porter, L. (2005). *Gifted Young Children: a guide for teachers and parents*. 2nd Edition. Maidenhead: Open University Press.
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. Viitattu 03.03.2021: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. Viitattu 03.03.2021: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789523456167>

- Ramos-Ford, V. & Gardner, H. (1997). Giftedness from a Multiple Intelligences Perspective. Teoksessa N. Colangelo & G.A. Davis (eds.) *Handbook of Gifted Education* (2. ed.). Boston: Allyn and Bacon. 54–66.
- Renzulli, J. S. (2016). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. Prufrock Press.
- Rimpelä, M. (2013). Kasvatustietämyksestä yhteiseen ymmärrykseen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus. 17–47.
- Roiha, A. & Polso, J. (2018). *Onnistu eriyttämisessä: toimivan opetuksen opas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.
- Ruoppila, I. (1999). Lasten tutkimuksen eettisiä kysymyksiä. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala. (1999). *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena. 26–51.
- Salasuo, M., Piispa, M. & Huhta, H. (2015). *Huippu-urheilijan elämänkulku: tutkimus urheilijoista 2000-luvun Suomessa*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Julkaisuja 166. Helsinki: Unigrafia.
- Schiever, S. & Maker, C. (1997). Enrichment and Acceleration: An Overview and New Directions. Teoksessa N. Colangelo & G. A. Davis (eds.) *Handbook of Gifted Education* (2. ed.) Boston: Allyn and Bacon. 113–125.
- Schmidt, R. & Wrisberg, C. (2008). *Motor Learning and Performance*. Human Kinetics.
- Shore, B. & Kanevsky L. Thinking Processes: Being and Becoming Gifted. (1993). Teoksessa K. Heller, F. Mönks & A. Passow (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press. 133–147.
- Sjöblom, K. (2017). Intohimo. Teoksessa K. Salmela-aro & J-E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa: motivaatiopsykologian perusteet* (3. täysin uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus. 54–65.
- Subotnik, R.F. & Arnold, K.D. (1993). Addressing the most challenging questions in gifted education and psychology: a role best suited to longitudinal research. Teoksessa K. Heller, F. Mönks & A. Passow (eds.) *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent*. Pergamon Press. 243–251.
- Takalo, S. (2016). *Mikä nuorta liikuttaa?: tutkimus liikuntatottumusten rakentumisesta lapsesta nuoreksi aikuiseksi*. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja (315).

- Tervaskanto-Mäentausta, T. & Seppänen, U-M. (2013). Nuorten ja perheiden ääni yhteistyön lähtökohtana. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) *Verkosto vahvaksi: toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Juva: PS-kustannus. 245–261.
- Tomlinson, C. (2001). *How To Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. 2nd Edition. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C. (2005). *Differentiation in Practice: A Resource Guide for Differentiating Curriculum, Grades 9–12*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Tomlinson, C. & Imbeau, M. (2010). *Leading and Managing A Differentiated Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Teräs, K. & Koivunen, P. (2017). Historiallinen muistitietohaastattelu. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Tampere: Vastapaino. 200–201. Viitattu 15.02.2021: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517686112>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi. Viitattu 28.02.2021: <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>
- Uusikylä, K. (1992). *Lahjakkaiden kasvatus*. S.I: K. Uusikylä.
- Uusikylä, K. (2000). *Lahjakkaiden kasvatus*. WSOY graafiset laitokset. Kari Uusikylä ja Werner Söderström Osakeyhtiö 1994. Juva.
- Uusikylä, K. (2009). Mitä on lahjakkuus? Teoksessa M. Kangaspunta (toim.) *Lahjakkuus lasten ja nuorten urheilussa*. Helsinki: Nuori Suomi: Suomen olympiakomitea. 5–8.
- Valde, E. (2000). Kokemuksia koulun kehityskeskustelusta Suomessa. Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 117–134.
- Valtioneuvosto. (2001). Valtioneuvoston asetus 1435/2001. Viitattu 25.02.2021. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2001/20011435>
- Vanttaja, M., Tähtinen, J., Zacheus, T. & Koski, P. (2017). *Liikkumattomuuden jäljillä: Pitkittäistutkimus vähän liikuntaa harrastavien nuorten liikuntasuhteesta ja liikunta-aktiivisuuden muutoksista*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura: Verkkojulkaisuja 115. Helsinki: Unigrafia.
- Varto, J. (2005). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Viitattu 16.03.2021. http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
- Viljanen, E. (1975). *Opetuksen eriyttäminen*. Tampere: Tampereen Kirjapaino-Oy Tamprint.
- Vilkka, H. (2021). *Tutki ja kehitä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Virta, J. & Lounassalo, I. (2017). Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti & P. Koski (toim.) *Liikuntapedagogiikka* (2. Uudistettu painos ed.). Jyväskylä: PS-kustannus. 497–520.
- Vernon, P., Adamson, G. & Vernon, D. (1977). *The Psychology and Education of Gifted Children*. London: The Chaucer Press.
- Vuorinen, J. (2000). Koti ja koulu keskustelee – jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa J. Vuorinen (toim.) *Arviointi ja kehityskeskustelu*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy. 10–29.
- Väljärvi, J. (2000). Lahjakkuus – koulun voimavara vai ratkaisematon ongelma? Teoksessa A. Malin & K. Männikkö (toim.) *Älykkyys – valoa ja varjoa*. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy. 90–106.
- White, R. & Wyn, J. (2004). *Youth and society: Exploring the social dynamics of youth experience*. Oxford: Oxford University Press.
- Young, P. & Tyre, C. (1992). *Gifted or able?: realizing children's potential*. Buckingham: Open University Press.

Liite 1

Tutkimuslupa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia nuorten huippu-urheilijoiden kokemuksia koululiikunnasta ja sen tuomista hyödyistä urheilijan polulla. Tutkimus tehdään Oulun yliopistoon Pro gradu -tutkielmana. Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja anonymia. Missään tutkimuksen vaiheessa haastateltavaa ei ole mahdollista tunnistaa. Haastattelut nauhoitetaan litterointia varten ja tuhoetaan heti litteroinnin valmistuttua. Osallistumisen tutkimukseen saa keskeyttää missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Haastateltavalle tarjotaan mahdollisuutta nähdä oman haastattelunsa analyysi ja tulkinta, mikäli haastateltava niin haluaa. Kaikki tutkimustulokset esitetään nimettöminä, eikä tutkimukseen osallistumisesta koidu haittaa.

Annan luvan vastausteni käyttämiselle Nea Lindenin pro gradu -tutkielmaa varten.

Allekirjoitus

Liite 2

Haastattelurunko

- Minkä lajin ammattilainen olet? Kauan olet harrastanut?
- Kerro harjoittelustasi nykypäivänä.
- Minkälaista menestystä olet saavuttanut? Minkä ikäisenä?
- Millä osa-alueella koet olevasi erityisen hyvä? Onko aina ollut näin? Onko jokin taito muuttunut vuosien varrella?

1. Kouluajat

Muistatko liikunnanopettajasi? Vaihtuiko liikunnan opettaja alakouluajana? Entä kun menit yläkouluun?

Paljon koulussa oli liikuntaa alakoulussa?

Liikuitko välitunnilla?

Mitä lajeja harrastit alakoulussa?

Kuinka monta kertaa harjoittelit viikossa?

Liikuitko vapaa-ajalla?

Koitko olevasi liikunnallinen?

Olitko kilpailuhenkinen?

Kuinka paljon liikuntaa oli yläkoulussa?

Oliko sinulla liikunta valinnaisena aineena? Saitko valita vielä lisää liikuntaa lukujärjestykseen? Valitsitko? Miksi?

Koitko liikunnan mielekkääksi? Miksi?

Koitko koululiikunnan merkitykselliseksi oman lajin ohella?

2. Liikuntatunnit

Millaiset liikunnanopettajat sinulla oli alakoulussa?

Entä yläkoulussa?

Oliko liikuntatunneilla mahdollisuus valita helpompi- tai kovempitasoisia harjoitteita?

Koitko olevasi liikunnallisesti lahjakas? Miksi?

Millä keinoilla opettaja huomioi liikunnalliset oppilaat? Miltä se tuntui?

Oliko liikunta haastavaa?

Mikä liikuntatunneissa oli parasta?

Mikä tylsintä?

Oliko opettaja kiinnostunut liikunnallisuudestasi? Omasta lajistasi? Miten se näkyi?

Onko jotain, mitä liikuntatunneilla olisi ollut hyvä olla, jotta se olisi ollut mielekkäämpää/haastavampaa/mukavampaa?

Mitä opettaja olisi voinut tehdä paremmin? Missä opettaja erityisesti onnistui?

3. Kodin ja koulun yhteistyö

Miten opettaja suhtautui kisoihin/pelireissuihin?

Miten koulu tuki urheilijan polkuasi?

Onko jotakin, missä koulu ei tukenut urheilijan kehitystäsi?

Koetko, että olit paljon poissa koulusta urheilun takia? Miten opettajat suhtautuivat? Miten vanhempasi suhtautuivat?

Keskustelivatko opettajasi ja vanhempasi urheilustasi? Muistatko siitä jotakin, esimerkiksi tapahtuiko se yhteisymmärryksessä vai oliko mukana haasteita?

Miten koulun tulisi sinun mielestä tukea urheilijan polkua kohti huippu-urheilua? Mitä itse jäit kaipaamaan?

Osallistuitko normaalisti liikuntatunneille, vaikka sinulla olisi ollut samalla viikolla tai samana päivänä peli/kisat? Koitko sen hyvänä järjestelynä?

Miksi kodin ja koulun yhteistyö oli tärkeää? Oliko se?

Miten vanhempasi suhtautuivat koulunkäyntiisi? Oliko se yhtä tärkeää kuin urheilu?

Oliko urheilun ja koulunkäynnin yhdistäminen peruskoulussa hankalaa? Miksi? Millä tavoin se tuli esille? Olivatko opettajasi yhteydessä kotiisi, jos urheilun ja koulunkäynnin yhdistäminen oli joskus hankalaa?

Koitko, että suurin osa opettajista ymmärsi urheilullisuutesi ja tuki sinua siinä? Miten se näkyi?
